

Universidade de Lisboa



O Método Ativo no Ensino da Economia

Experiência numa turma do 2º ano do curso profissional de Técnico de Secretariado

Nuno Filipe Afonso Reis

Mestrado em Ensino da Economia e da Contabilidade

**Relatório da Prática de Ensino Supervisionada orientado pelo Professor Doutor
Tomás Patrocínio**

2020

*“Manhãs do meu Algarve, auroras grandiosas,
Abrindo pelo Céu girândolas de cores,
Feitas de seda e oiro e mármore e rosas,
Acordando de manso as sonolentas flores!
Voluptuosas manhãs triunfais e supremas,
Em que o ar não tem mancha, a luz não tem algemas!*

João Lúcio

À Escola Dr. João Lúcio, por tudo o que lá crescemos.

Resumo

As mais recentes indicações do Ministério da Educação sugerem que os professores centrem os seus esforços numa educação que se adeque às exigências do século XXI, garantindo aos alunos portugueses as ferramentas que lhes permitam ser autónomos, críticos, inovadores e capazes de responder aos desafios futuros.

Para responder a esse propósito sugere-se uma utilização mais abrangente do Método Ativo nas salas de aula nacionais, não só para melhor integrar os princípios que devem orientar uma educação inclusiva, mas também como forma de promover nos alunos um conjunto de competências específicas que se consideram fundamentais, algo que ganha suporte também nos trabalhos de vários autores no domínio da Psicologia da Educação, em particular os relacionados com o desenvolvimento pessoal, moral e cognitivo e com a motivação.

Nesse sentido, no decorrer da prática de ensino supervisionada pretendeu-se inferir efeitos na aprendizagem decorrentes do uso privilegiado no Método Ativo nas aulas da disciplina de Economia do 2º ano do curso profissional de Técnico de Secretariado. Em função do tempo disponível, entendeu-se dar preferência à utilização das metodologias de trabalho de grupo e discussão em sala de aula, integrando, sempre que se considerou pertinente, o recurso às tecnologias digitais.

Abstract

The latest directions from the Ministry of Education suggest that teachers focus their efforts on an education that fits the requirements of the 21st century, guaranteeing portuguese students the tools that allow them to be autonomous, critical, innovative and able to respond to future challenges.

To respond to this purpose, a more comprehensive use of the Active Method in national classrooms is suggested, not only to better integrate the principles that should guide inclusive education, but also as a way of promoting in students a set of specific skills that are considered fundamental, something that also gains support in the works of several authors in the field of Educational Psychology, in particular those related to personal, moral and cognitive development and motivation.

In this sense, in the course of supervised teaching practice, it was intended to infer effects on learning resulting from the privileged use of the Active Method in the classes of Economics in the 2nd year of the professional course of Secretarial Technician. Due to the time available, it was decided to give preference to the use of group work and discussion methodologies in the classroom, integrating, whenever considered relevant, the use of digital technologies.

Agradecimentos

Começo por agradecer ao meu orientador, o professor Tomás Patrocínio, e a todos os outros professores do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa com quem tive o privilégio de aprender, com natural destaque para as professoras Luísa Cerdeira e Ana Luísa Rodrigues.

Quero deixar um agradecimento muito especial à professora cooperante Maria Leonor Faustino, que foi inextinguível no apoio, na simpatia, no profissionalismo e na disponibilidade. Dizer-lhe obrigado parece-me sempre curto.

Agradeço também a cada um dos alunos da turma 2E do curso de Técnico de Secretariado da escola secundária Dr. Francisco Fernandes Lopes. Acredito que todos serão adultos de sucesso, seja qual for o percurso pelo qual optarem no final do próximo ano letivo. Têm os valores certos, basta agora juntar umas pitadas de empenho.

Quero ainda agradecer aos professores João e Ana Laranjo, por mais uma vez estarem presentes e terem levado o meu pedido até à direção do agrupamento Francisco Fernandes Lopes, e ao diretor do mesmo, o professor Idalécio Nicolau, por o ter prontamente partilhado com os professores do grupo 430.

Termino agradecendo por tudo e mais qualquer coisa à professora Graça Manita, agora coordenadora do Departamento de Ciências Sociais e Humanas, mas outrora a professora de história de um 7°C e de um 9ºB, algures no final do século passado, na escola Dr. João Lúcio, que deixou uma marca indelével em pelo menos um dos seus alunos. Estou em condições de o assegurar.

Índice Geral

| | |
|--|-----|
| Resumo | i |
| Abstract | ii |
| Agradecimentos | iii |
| Índice Geral | iv |
| Índice de gráficos | v |
| 1. Introdução | 1 |
| 2. Contexto geral | 2 |
| 3. Problemática e Metodologia | 4 |
| Parte I – Enquadramento Teórico | 8 |
| 4. Desenvolvimento, motivação e aprendizagem | 8 |
| 5. Equidade e Educação Inclusiva | 14 |
| 6. O Método Ativo | 18 |
| 6.1. Trabalho de projeto | 20 |
| 6.2. Trabalho de grupo | 22 |
| 6.3. Aprendizagem baseada em problemas | 23 |
| 6.4. Discussão em sala de aula | 24 |
| 7. A aprendizagem da Economia no Ensino Secundário | 25 |
| Parte II – Prática Letiva | 28 |
| 8. Caraterização da Escola Dr. Francisco Fernandes Lopes | 28 |
| 9. Caraterização da disciplina | 30 |
| 10. Caraterização da turma | 32 |
| 11. Planificação de Médio Prazo | 34 |
| 12. Planificação de Curto Prazo | 36 |
| 13. Recursos e Materiais Didáticos | 43 |
| 14. Avaliação e discussão dos resultados | 46 |
| 15. Reflexões sobre a prática letiva e o impacto da pandemia de Covid-19 | 61 |
| 16. Síntese conclusiva e questões para investigação futura | 63 |
| Referências | 65 |
| Lista de apêndices | 68 |

Índice de gráficos

| | |
|--|----|
| Gráfico 1 – Desempenho da turma 2E - Aula 56 | 48 |
| Gráfico 2 – Desempenho da turma 2E - Aulas 57 e 58 | 50 |
| Gráfico 3 – Desempenho da turma 2E - Aula 59 | 52 |
| Gráfico 4 – Desempenho da turma 2E - Aulas 60 e 61 | 54 |
| Gráfico 5 – Desempenho da turma 2E - Aulas 62,63 e 64 | 56 |
| Gráfico 6 – Desempenho da turma 2E - Aula de conclusão | 58 |
| Gráfico 7 – Avaliação final individual | 59 |

1. Introdução

O presente relatório da prática de ensino supervisionada insere-se no âmbito do Mestrado em Ensino de Economia e Contabilidade do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, no ano letivo 2019-2020. O mesmo começa por uma breve descrição do contexto geral e pela definição dos objetivos da investigação, a que se seguem duas partes distintas.

Na primeira parte, de âmbito teórico, pretende-se enquadrar a prática de ensino, com natural foco no Método Ativo, nas políticas educativas atuais e correntes de pensamento mais em linha com as mesmas, tentando assim fundamentar a razão das escolhas que orientaram a prática. Na segunda, pretende-se descrever de forma sincera, clara e tão objetiva quanto possível o contexto da prática, o planeamento realizado, as estratégias utilizadas e os resultados observados ao longo da mesma.

Mais concretamente, na primeira parte do relatório começa-se por explorar, ainda que superficialmente, alguns dos trabalhos de autores que contribuíram para uma melhor compreensão da influência de fatores como o desenvolvimento ou a motivação na aprendizagem, e que são, por esse motivo, também figuras incontornáveis no domínio da Psicologia da Educação, como Jean Piaget, Lev Vygotsky, Abraham Maslow, ou Albert Bandura, apenas para citar alguns exemplos. Estes trabalhos, quando contextualizados no fenómeno educativo, também dão suporte a uma utilização mais abrangente das metodologias ativas no processo de ensino-aprendizagem. De seguida, procura-se fazer uma abordagem aos desígnios da educação em Portugal para o futuro próximo, assente em algumas das publicações oficiais mais recentes e, então sim, apresentar o Método Ativo e parte relevante das metodologias que nele se enquadram. A terminar, é feita uma breve introdução ao ensino e aprendizagem da economia nas escolas secundárias nacionais.

A segunda parte do relatório começa por definir o contexto específico em que se realizou a prática de ensino supervisionada e termina apresentando as reflexões decorrentes da mesma, a que se junta uma breve síntese conclusiva. Apresenta-se também o planeamento efetuado, de curto e médio prazo, os recursos didáticos utilizados, a estratégia de avaliação definida e os resultados apurados. Nenhum dos instrumentos utilizados durante a prática, como, por exemplo, cenários de

aprendizagem, planos de aula, fichas de trabalho, grelhas de observação ou apresentações, são aqui incluídos, tendo sido todos remetidos para os apêndices.

A prática de ensino supervisionada que suportou o presente relatório decorreu na Escola Secundária Dr. Francisco Fernandes Lopes, em Olhão, e contou com a colaboração da professora Maria Leonor Faustino e da turma 2E, do 2º ano do curso profissional de nível secundário de Técnico de Secretariado. Os conteúdos lecionados durante a prática dizem respeito ao sétimo módulo da disciplina de Economia.

2. Contexto geral

A necessidade de uma educação inclusiva, numa base de equidade, é uma evidência em todos os documentos e publicações oficiais mais recentes em matérias relacionadas com a educação. O principal objetivo passa por diminuir as assimetrias que assolam as sociedades atuais e, por inerência, as classes estudantis. Assim, pretende-se que a escola seja o principal meio para se conseguir maiores níveis de coesão social, valorizando “uma educação inclusiva que responda às potencialidades, expectativas e necessidades dos alunos no âmbito de um projeto educativo comum e plural que proporcione a todos a participação e o sentido de pertença em efetivas condições de equidade” (Diário da República [DR], 2018, p.2918). O que está em causa pode ser mesmo considerado como uma mudança de paradigma nas escolas, colocando o currículo e as aprendizagens dos alunos no centro das atividades escolares.

No que respeita em concreto às políticas curriculares, o atual alcance das mesmas permite enquadrá-las nas teorias críticas e pós-críticas do currículo. Nestas, segundo Pacheco (2001), o modelo centra-se muito mais na situação, no aluno, do que no processo. O professor tem uma maior autonomia curricular, e tanto o docente como o aluno são encarados como elementos em progressiva transformação, por isso favorece-se a comunicação e a participação, de forma a promover a emancipação dos alunos. No fundamento destas teorias está, como o próprio nome indica, uma ideologia crítica, que é o que se entende como fundamental para uma maior e mais salutar interação, que permita perceber melhor o contexto escolar, o comunitário e as singularidades de cada indivíduo, só assim sendo possível adequar e preparar melhor

as estratégias de ensino. Está, portanto, criado o enquadramento legal e curricular necessário para que as escolas possam almejar tornar-se cada vez mais inclusivas.

Nesse sentido e considerando, como já referido, que no centro da atividade escolar deverão estar o currículo e as aprendizagens dos alunos, é igualmente necessário que cada escola tenha a devida autonomia, mas também a capacidade de reconhecer e lidar com as diferenças, encarando-as como uma mais-valia, adequando processos e mobilizando os meios disponíveis para que todos aprendam e participem da melhor forma na vida da comunidade educativa.

No entanto, na prática, se as escolas continuarem a funcionar em termos tradicionais, dificilmente será possível alcançar os objetivos a que a educação inclusiva se propõe. De acordo com o Professor David Rodrigues (2014), existe uma grande “naturalização” sobre a forma como a escola funciona. Isto significa que os processos, os valores e as práticas da escola tradicional estão de tal forma enraizados na imagem que se criou do que é e deve ser uma escola, que a mudança se torna extremamente difícil de processar. O facto de a escola ter sido criada para um ensino de massas, homogéneo, de currículo único, preocupado com uma aprendizagem teórica baseada na transmissão de informação e hierarquicamente organizado por idades e por níveis de aprendizagem, entre outros aspetos, dificulta-lhe uma resposta inclusiva.

Por fim, para implementar as mudanças pretendidas é necessário primeiro mudar mentalidades e isso passa naturalmente por formar as pessoas envolvidas, não só ao nível da administração, mas sobretudo ao nível da docência.

Na base dos processos, das práticas e dos valores estão, principal e logicamente, os docentes, pelo que a formação de professores constitui “um fértil reduto de esperança e de atuação quando se pretendem alterar os sistemas educativos no sentido de estes corresponderem mais eficazmente à equidade e à inclusão” (Rodrigues, 2014, p. 91). Até porque dificilmente qualquer mudança terá sucesso se os próprios professores não se empenharem na sua concretização.

A razão de ser deste relatório da prática de ensino supervisionada está muito ligada ao que se pretende, com as novas políticas educativas, da prática docente. De acordo com o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, “a assunção de princípios, valores e áreas de competências para atingir os objetivos do mesmo implica alterações de práticas pedagógicas e didáticas, de forma a adequar a globalidade da

ação educativa às finalidades do perfil de competências dos alunos” (Ministério da Educação [ME], 2017, p.31).

Essas práticas, ou ações, docentes estão também definidas no mesmo documento e, pela sua leitura e interpretação, percebe-se que apontam no sentido de uma utilização mais abrangente das metodologias ativas. O que configura uma boa oportunidade para introduzir o próximo capítulo deste relatório, onde é definida a questão orientadora do mesmo e a metodologia a empregar para conseguir apurar resultados que possibilitem retirar algumas conclusões.

3. Problemática e Metodologia

Para Paulo Freire (2005), a educação baseada em depósitos de informação, transmitidos pelo educador e que os educandos arquivam, a que dá o nome de educação “bancária”, é um equívoco. De acordo com o autor, fora da procura e da prática, sem criatividade e sem transformação, não há saber. Este só existe na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente e permanente que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros.

Essa abordagem tradicional, ou “bancária”, muito centrada no professor como transmissor dos conhecimentos que se consideram importantes, descarta quase por completo os interesses e as motivações dos alunos, menosprezando o papel destes no processo de ensino-aprendizagem. Numa perspectiva de inclusão, como já referido, não é isso que se pretende. O desejável é que seja o aluno, e não o professor, a estar no centro do processo.

Ir ao encontro desse propósito implica perceber que centrar o sistema no aluno é sobretudo envolvê-lo na prática letiva, é ter por base a preocupação de que deve participar ativamente no processo de ensino-aprendizagem. Doutro modo, dificilmente se conseguirá “fomentar nos alunos o desenvolvimento de competências de pesquisa, avaliação, reflexão, mobilização crítica e autónoma de informação, com vista à resolução de problemas e ao reforço da sua autoestima e bem-estar” (DR, 2018, p. 2929). Mas como fazê-lo? Como promover esse envolvimento?

O presente relatório trata muito em particular do processo de ensino-aprendizagem da Economia no ensino secundário, pelo que, antes de mais, até para evitar argumentações especulativas, faz sentido visitar os programas de Economia A

e Economia C, do ensino regular, assim como o programa de Economia dos cursos profissionais, para verificar quais são as indicações aí presentes.

O programa de Economia A (ME, 2005a), disciplina em que os alunos, como se sabe, são sujeitos a exame nacional, refere que se pretende um processo de ensino-aprendizagem centrado no aluno, sendo fundamental a diversificação de estratégias, recorrendo sempre a metodologias ativas.

Por sua vez, o programa de Economia C (ME, 2005b, p. 9), disciplina que surge como optativa no 12º ano nos cursos científico-humanísticos, para além de realçar igualmente a necessidade de um processo de ensino-aprendizagem centrado no aluno, sugere “um processo ativo que promova a aquisição rigorosa de conhecimentos, incentive o desenvolvimento de competências e de atitudes socialmente úteis e que fomente a autonomia”.

Sem surpresa, o programa de economia dos cursos profissionais (ME, 2004, p. 5) segue a mesma lógica, sugerindo “a utilização de metodologias ativas que potenciem um processo contínuo de construção e reconstrução dos saberes, por parte do aluno, transformando-se este num produtor e não num consumidor de saberes”.

Embora todas tratem de temas económicos, são disciplinas que se enquadram em contextos diferentes. Economia A está sujeita a exame nacional, o que pode causar uma maior pressão sobre a necessidade de aquisição de conceitos teóricos, Economia C surge como opção apenas no 12º ano, preocupando-se muito em particular com a formação social, humana e ambiental do aluno, e, por último, Economia é lecionada nos cursos profissionais, onde se exalta a vertente prática, que possa fornecer ferramentas úteis a uma inserção mais eficaz do aluno no mercado de trabalho. No entanto, apesar das diferenças que as caracterizam, os programas das três são unânimes em sugerir a utilização privilegiada de metodologias ativas, e de forma tão vinculada que só mesmo não lendo os programas alguém pode alegar desconhecimento. Ou seja, as sugestões e indicações dos programas parecem estar alinhadas com as exigências de uma educação inclusiva, apontando o Método Ativo como preferencial. Contudo, estes foram homologados em 2004, o de Economia, e em 2005, os de Economia A e C, e, segundo Rodrigues (2019, p. 145), “apesar dos benefícios atribuídos a este tipo de metodologias, o certo é que ainda são pouco utilizadas na prática”.

Com este relatório não se pretende apurar o que pode ter corrido menos bem, ou ainda estar a correr, e muito menos encontrar culpados. O que se pretende é, basicamente, testar o Método Ativo. Quivy e Campenhoudt (1998, p. 32) defendem que uma boa forma de iniciar uma investigação consiste em enunciá-la “na forma de uma pergunta de partida, através da qual o investigador tenta exprimir o mais exatamente possível o que procura saber, elucidar, compreender melhor”. Por se concordar com esta posição, assume-se como ponto de partida uma pergunta fundamental:

- Que efeitos na aprendizagem se poderão obter com a utilização preferencial do Método Ativo no processo de ensino-aprendizagem das disciplinas de Economia?

Na demanda de uma resposta consistente, procura-se, ao longo da prática de ensino supervisionada, usar maioritariamente metodologias ativas e avaliar os desempenhos dos alunos no decorrer das aulas.

Sabendo que a eficácia também depende muito do contexto, isto é, dos conteúdos, das características da turma, do tempo disponível e até das condições que a escola e o meio oferecem, a estratégia neste caso passa por diversificar, utilizando várias técnicas que se enquadram no universo das metodologias ativas. Procura-se, assim, encontrar as abordagens mais adequadas em função das condições disponíveis, das necessidades dos alunos e das finalidades da disciplina, tentando no processo integrar, sempre que possível, a utilização das tecnologias digitais pelos alunos.

A avaliação para apuramento dos resultados será essencialmente formativa, simplesmente porque é a que faz mais sentido tendo em vista os objetivos desta investigação sobre a prática e reflexão sobre a própria prática. O que se pretende é analisar a eficácia das metodologias ativas na aprendizagem dos alunos, seja qual for o seu ponto de partida e independentemente das diferenças à chegada.

Segundo Ferreira (2018), qualquer modalidade de avaliação das aprendizagens, seja ela sumativa ou formativa, pressupõe a utilização de instrumentos que possibilitem a recolha de informações sobre os processos de aprendizagem dos alunos. No entanto, é necessário sublinhar que não são os instrumentos usados que diferenciam o tipo de modalidade de avaliação que se pratica, mas sim a finalidade e o uso dado às informações recolhidas. No contexto da prática da avaliação formativa podem e devem

ser usados diferentes instrumentos que proporcionem informações diversificadas e que se complementem para uma compreensão mais ampla dos processos de aprendizagem dos diferentes alunos. De acordo com Lopes e Silva (2012), esta forma de avaliação é duplamente poderosa, pelas informações que fornece ao professor acerca da eficácia das suas aulas e das atividades propostas, por um lado, e pelas informações que dá aos alunos sobre o grau de correspondência entre a sua aprendizagem e os objetivos pretendidos, permitindo-lhes regulá-la, por outro. Para tal, é necessário que o professor seja capaz de não se limitar a retirar informação relevante do desempenho dos alunos, mas também de a usar em benefício dos mesmos, comentando, orientando e propondo soluções que vão ao encontro das suas necessidades.

No que respeita, portanto, aos instrumentos de avaliação formativa, nesta investigação o elemento central será a grelha de observação dos alunos específica para cada aula. No entanto, como já foi referido, todos os instrumentos utilizados nas atividades darão um importante contributo para avaliar formativamente os alunos.

Para cada aula será construído um gráfico com os resultados dos alunos em função dos seus desempenhos, mediante os critérios definidos na grelha de observação para essa mesma aula. Desta forma, em função dos resultados globais da turma, pretende-se retirar conclusões sobre a eficácia das metodologias utilizadas. Parte-se do pressuposto que, se os objetivos para cada sessão forem, de modo geral, alcançados, então as metodologias foram eficazes, caso contrário, considera-se que não o foram. Ao longo do processo de avaliação tenta-se não considerar outras variáveis. Embora se reconheça, obviamente, que existem outros elementos que podem influenciar decisivamente os resultados, parte-se do pressuposto que o planeamento efetuado para cada aula, bem como os objetivos definidos, já tiveram em consideração os possíveis desvios causados por outros fatores.

Em suma, trata-se de um estudo de caso que visa analisar a eficácia das metodologias ativas na aprendizagem da economia, concretamente numa turma de 11º ano do Ensino Profissional. Segundo Bell (2010, p. 23), este método é “especialmente indicado para investigadores isolados, dado que proporciona uma oportunidade para estudar, de forma mais ou menos aprofundada, um determinado aspeto de um problema em pouco tempo”.

Parte I - Enquadramento Teórico

“É preciso abrir os sistemas de ensino a novas ideias. Em vez da homogeneidade e da rigidez, a diferença e a mudança. Em vez do transbordamento, uma nova conceção da aprendizagem. Em vez do alheamento da sociedade, o reforço do espaço público da educação” (Nóvoa, 2009, p. 198).

4. Desenvolvimento, motivação e aprendizagem

O Ensino está a atravessar uma fase de mudança que irá requerer alterações na forma como os professores preparam e desenvolvem as suas aulas. A ideia geral é que o aluno passe a ser o elemento central no processo de ensino-aprendizagem. Para obter sucesso neste propósito importa perceber as necessidades específicas dos alunos, identificar níveis de desenvolvimento, compreender e enquadrar comportamentos e ser capaz de motivá-los. Neste caminho, e porque se trata no fundo de gerir e agir sobre personalidades distintas e complexas, a psicologia poderá ser a maior aliada da educação. A verdade é que o “fenómeno educativo também possui aspetos eminentemente psicológicos, os quais intervêm diretamente no processo educativo” (Santa-Clara, 2012, p. 122) e entender isto implica necessariamente considerar a psicologia como algo intrínseco ao ato de ensinar. Pensar, planear e atuar em contextos educativos sem refletir nas suas características inerentemente psicológicas não será, à partida, a melhor forma de promover uma educação de qualidade.

Neste capítulo abordam-se muito particularmente dois temas que se relacionam de forma natural com a educação. Primeiro, o desenvolvimento, cujos fatores biológicos e psicológicos estão na base até da própria configuração dos sistemas de ensino. Depois, a motivação, elemento central do processo de ensino-aprendizagem.

Segundo Caldeira e Veiga (2013), no domínio do desenvolvimento pessoal, psicossocial e moral merecem destaque, pela importância do seu legado, os trabalhos desenvolvidos por Piaget, Freud, Erikson e Kohlberg. Assentes na noção de estágio de desenvolvimento, qualquer deles estabelece princípios e apresenta noções, conceitos e, de certa forma, até sugestões que se podem ajustar ao ensino, de forma a promover um processo de ensino-aprendizagem mais adequado, justo e conseguido.

A Teoria do Desenvolvimento Cognitivo de Piaget marcou um virar de página na forma como se entendia o desenvolvimento da criança, pois “a influência de uma formação em Biologia e as posições epistemológicas possibilitaram-lhe romper com as perspectivas existentes na altura sobre a inteligência, passando a considerá-la como algo dinâmico, plástico, que se desenvolve, que não está definida à nascença” (Carvalho, 2013, p.70). Este processo de evolução mental integra quatro fatores: o crescimento biológico, a experiência, as interações sociais e, por último, a equilíbrio, que integra ela própria os conceitos de assimilação e acomodação, essenciais para entender o raciocínio de Piaget.

De forma muito geral, o biólogo suíço entende que para se desenvolver o sujeito precisa de ser exposto a desafios, que geram desequilíbrios. Após a assimilação do desafio o sujeito procurará adaptar-se, gerando um processo de acomodação que restabelecerá um novo equilíbrio. É esta sucessão de novos equilíbrios que está na base do desenvolvimento cognitivo e que vai permitindo à criança evoluir progressivamente para um novo estágio. Para Piaget (1999), são quatro os estágios em que se dividem o desenvolvimento das crianças e adolescentes, em função dos seus desempenhos, designadamente: o sensório-motor, o pré-operatório, o operatório concreto e o operatório formal, sempre por esta ordem.

Segundo Carvalho (2013, p. 71), “os estágios de desenvolvimento piagetianos revelaram-se um instrumento poderoso na análise dos processos formativos dos sujeitos para investigadores e educadores”. A comprová-lo está o facto de ainda hoje Piaget continuar a ser um nome inevitável no domínio da Psicologia da Educação.

No que respeita concretamente ao ensino, estando familiarizado com esta visão do desenvolvimento, o professor consegue valorizar muito mais o processo em detrimento do produto, ou seja, entende ser mais importante o caminho até à resposta do que apenas a resposta final em si. Depois, num sentido mais amplo, conseguindo enquadrar os educandos num dos estágios de desenvolvimento, ou pelo menos percebendo a forma como se sucedem, mais facilmente consegue propor-lhes os desafios adequados ao seu progresso natural, evitando, por exemplo, o erro de promover desafios que forcem prematuramente a criança a alcançar um nível para o qual não está preparada. Para além disso, logo à partida, ao aceitar as diferenças entre os alunos como normais e saudáveis estará, conscientemente ou não, a promover a inclusão.

Para além do sistema concebido por Piaget, “três outros sistemas de estádios parecem impor-se, pela importância para a psicologia: os de Freud, Erikson e Kohlberg” (Nunes & Veiga, 2013, p. 123). Ou seja, também estes autores representam o desenvolvimento humano como um processo progressivo, que se desenrola ao longo de estádios sequenciais, do mais simples para o mais complexo, numa perspetiva de evolução do próprio sujeito.

É interessante realçar que a análise e o consequente enquadramento em algum dos estádios, para qualquer um dos autores já referidos, assenta sobre parâmetros de natureza qualitativa. É certo que em alguns casos, como por exemplo nas teorias de Piaget, Freud ou Erikson, os estádios fazem referência a intervalos etários, o que faz sentido, pois o crescimento biológico é, sem dúvida, um fator determinante, mas os objetos da análise são essencialmente comportamentos e desempenhos. A importância do relacionamento com os outros, quer sejam pessoas singulares ou grupos de pessoas, é outro aspeto que une todas estas diferentes pontos de vista. Aliás, sem interação social o estudo do desenvolvimento humano acabaria por se tornar menos interessante do ponto de vista psicológico, ou pelo menos muito diferente, seja porque grande parte dos conflitos afetivos potenciadores do desenvolvimento não existiriam, ou seriam de outra natureza, seja porque as normas, regras e princípios morais impostos pela vida em sociedade simplesmente não fariam parte da equação.

No entanto, ainda que tenham pontos em comum, cada uma delas apresenta marcas próprias, que as distingue e identifica. Por exemplo, embora as suas teorias sejam próximas, Freud valoriza muito mais a fase da infância, o inconsciente e, em particular, a influência da sexualidade, do que Erikson. Este último, embora não desvalorize as primeiras fases, bem pelo contrário, entende o desenvolvimento como algo transversal a toda a vida, para além de não enfatizar tanto os aspetos biológicos, como a sexualidade, acentuando ao invés a importância do ambiente social e da integração do sujeito no meio. A abordagem de Kohlberg segue este mesmo caminho de integração social, embora se debruce muito em particular sobre os aspetos morais do desenvolvimento humano. Para este autor, o desenvolvimento moral é parte essencial do desenvolvimento pessoal, isto porque “viver em sociedade implica decisões sobre o certo e o errado, implica julgamentos e ações acerca do bem e do mal relativamente a comportamentos, situações e acontecimentos” (Nunes & Veiga, 2013, p. 157).

Qualquer uma destas teorias interessa ao trabalho docente. Freud introduz fatores biológicos até então pouco valorizados, como a sexualidade e o inconsciente, e realça a importância das experiências vividas durante a infância e das relações afetivas no desenvolvimento do futuro adulto. Erikson estende a teoria de Freud no tempo e acrescenta ainda os fatores históricos e culturais como elementos determinantes nesse mesmo desenvolvimento. Kohlberg preocupa-se em especial com a forma como o sujeito integra os valores morais e sociais na construção da sua própria identidade.

Outra figura incontornável no domínio da psicologia da educação, no século XX, foi sem sombra de dúvida Lev Vygotsky. O psicólogo russo considerou que a aprendizagem não era apenas condicionada pelo desenvolvimento, mas que ela própria o condicionava, integrando assim os dois conceitos. Essa visão foi, à data, absolutamente inovadora, pois considerava-se o desenvolvimento como algo independente das aprendizagens do sujeito. Outro aspeto que diferenciou a teoria de Vygotsky foi o valor que atribuiu à dimensão social. Para este autor, “a ação do homem sobre o meio é mediatizada por ferramentas, socialmente elaboradas, fruto da experiência das gerações anteriores e através das quais se transmite e se melhoram as experiências que se legam às gerações futuras” (Carvalho, 2013, p. 85).

Para além da introdução do conceito de mediação, outro grande contributo de Vygotsky foi a criação do conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal, que é, no fundo, a zona delimitada pela diferença entre o nível de desenvolvimento real e o maior nível de desenvolvimento potencial do aluno, e onde se destaca o papel essencial de sujeitos mais competentes na ajuda à aprendizagem, que podem ser mais velhos ou de idade semelhante, isto é, podem ser educadores ou colegas.

De um modo geral, “um ambiente consistente e dialogante, de vivência de situações de conflito entre várias perspetivas, com possibilidade de discussão, exposição e intercâmbio de pontos de vista distintos, favorece a interiorização de certos valores e o compromisso com os mesmos” (Nunes & Veiga, 2013, p. 162).

Compreender esta dimensão pode contribuir decisivamente para incentivar o professor a repensar não só o valor do trabalho colaborativo e das relações entre alunos, mas também o tipo de atividades a propor aos mesmos na tentativa de que todos atinjam o seu potencial específico.

Para além do desenvolvimento, há outro fator que é igualmente decisivo na aprendizagem: a motivação. A entrevista ao antigo ministro da educação Eduardo Marçal Grilo, feita por Dulce Neto (2009), resultou num livro que a jornalista intitulou de “Difícil é Sentá-los”, título este que teve, ao que consta, por base um desabafo de uma professora numa reunião em que o entrevistado esteve presente ainda na qualidade de ministro. Apesar da graça que se possa achar ao suposto desabafo, a sua aproximação à realidade não deixa de ser preocupante. É difícil sentá-los, aos alunos, claro está, na medida em que é difícil convencê-los do valor que a educação tem e terá na vida deles, ou seja, o que é realmente difícil é motivá-los para a aprendizagem.

Também aqui a psicologia surge como uma boa aliada. De entre as teorias existentes, três das que continuam a ter maior destaque quando se aborda o tema da motivação, seja em que contexto for, são: a Teoria das Necessidades de Maslow; a Teoria da Atribuição Causal de Weiner; e a Teoria da Autoeficácia de Bandura.

Abraham Maslow criou uma teoria para explicar a motivação, sustentando que a mesma está associada à satisfação, ou não, de determinadas necessidades humanas, estas últimas organizadas em níveis hierárquicos e sequenciais de importância e influência. Para facilitar a compreensão do que defende a sua teoria, Maslow organizou as necessidades numa pirâmide, em que na base figuram as mais básicas, as fisiológicas, e no topo as mais complexas, as de autorrealização. Entre ambas existem ainda outros três níveis, a que respeitam as necessidades de segurança, as necessidades sociais e as de reconhecimento ou estima, por esta ordem.

A forma como Maslow ordenou e relacionou cada um dos níveis é relativamente fácil de perceber. De acordo com Pereira (2013), as necessidades fisiológicas são vitais para todos os indivíduos, entre elas estão, por exemplo, a alimentação e o repouso, seguindo-se na hierarquia as necessidades de segurança. Depois de satisfeitas estas necessidades mais básicas, surgem as mais complexas. No terceiro nível da pirâmide encontram-se as necessidades sociais, como a amizade e o afeto, a que se seguem as de estima, como o prestígio e a aprovação social. As necessidades de autorrealização figuram no topo e têm que ver com a capacidade de realização do potencial e maximização do desempenho individual. Em síntese, Maslow considera que apenas quando o nível inferior das necessidades se encontra satisfeito pode o indivíduo avançar, sendo que nem todas as pessoas conseguem chegar ao topo da pirâmide.

Em termos práticos, se pensarmos que alguns alunos ainda chegam à escola com fome ou exaustos, ou ainda que convivem diariamente com a violência física e psicológica, talvez, à luz da teoria de Maslow, se compreenda melhor porque é que mostram logo à partida maior dificuldade em motivar-se para os estudos do que outros.

Segundo Bandura (1997), a Teoria da Autoeficácia está essencialmente ligada às perceções que os indivíduos têm de si próprios e, como tal, está também fortemente relacionada com a autoconfiança. De forma muito simples, se alguém duvida das suas capacidades para realizar determinada tarefa, é muito provável que não a execute tão bem quanto gostaria. É necessário, portanto, melhorar o sentido de autoeficácia. O autor defende que existem quatro formas de o fazer. A primeira é através do reforço da experiência, ou seja, se um dado obstáculo for superado várias vezes com sucesso, exigindo esforço e resiliência, isso irá fazer com que o indivíduo se convença de que tem o que é preciso para o superar e alcançar o sucesso, resistindo mais facilmente a eventuais revezes. No fundo, cria uma imagem eficaz de si próprio. Outra forma prende-se com a observação de modelos sociais similares a realizarem a mesma tarefa. Por exemplo, um professor que não se sinta à vontade a fazer apresentações públicas, pode observar apresentações de outros professores, de forma a aumentar os níveis de confiança nas suas próprias capacidades para fazer o mesmo. Por último, as outras duas formas de melhorar a autoeficácia são através da persuasão verbal, isto é, através de palavras de encorajamento, e da interpretação dos seus estados emocionais como indicadores de capacidade para realizar determinada tarefa.

O raciocínio apresentado por Bandura é muito baseado na prática, o que o torna em alguns pontos quase intuitivo. Compreendê-lo de facto deve encorajar o professor a trabalhar não só a confiança dos seus alunos, como a sua própria.

Por último, a Teoria da Atribuição Causal de Weiner, de acordo com Pereira (2013), refere-se à explicação que os indivíduos encontram para os seus sucessos e insucessos através da análise das causas que estiveram na sua base. Existem causas externas e internas, sendo que as primeiras são resultado de fatores exteriores, como o clima, o contexto ou os outros, e as segundas resultado de fatores interiores, como a capacidade e a preparação do indivíduo. É curioso notar que nas sociedades ocidentais, como a europeia, existe uma tendência clara para relacionar os sucessos com causas internas, isto é, de natureza individual, e os insucessos com causas externas, ou seja, de natureza coletiva. Isto acontece em sociedades marcadamente individualistas. No

âmbito do ensino, a teoria de Weiner pode dizer tanto respeito a alunos como a professores, isto é, pode servir para ajudar o professor no seu trabalho, não só no relacionamento com os alunos, mas também a lidar melhor consigo próprio.

Segundo Pereira (2013), a promoção da motivação em contexto de ensino deve ter em conta as especificidades dos alunos, sendo que, para que o professor consiga adequar convenientemente as estratégias a utilizar, é necessário que, para além de saber reconhecer as manifestações mais comuns de cada dificuldade, conheça e compreenda os contributos de cada uma das teorias, para que possa usá-los em benefício próprio, ou seja, para ajudar os alunos. Por outro lado, a própria motivação dos professores é motivo de preocupação e análise. Em função das alterações bem vincadas no panorama educativo, que têm contribuído para fragilizar o estatuto do professor, têm vindo a ser identificadas algumas lacunas formativas nos docentes, quer ao nível da autorreflexão, quer no que respeita às estratégias aplicadas para lidar com as novas exigências, como a indisciplina nas escolas ou a instabilidade associada à carreira docente, o que tem efeitos em termos motivacionais.

O desenvolvimento pessoal e a motivação são dois aspetos indissociáveis da aprendizagem. Seja para reconhecer problemas relacionados com qualquer um deles, seja para atuar sobre os mesmos, é necessário que exista interação, quer entre os alunos, quer entre estes e o professor, quer inclusivamente entre os próprios docentes, algo que não raras vezes é esquecido.

5. Equidade e Educação Inclusiva

Nas palavras de John Dewey (2007, p. 36), “cabe ao meio escolar equilibrar os vários elementos do ambiente social e assegurar-se de que cada indivíduo tem uma oportunidade de fugir às limitações do grupo social no qual nasceu e de estar em contacto com um ambiente mais vasto”. Não será difícil concordar que esse deve ser também, idealmente, o papel da escola: levar os alunos mais longe, permitir-lhes sonhar mais alto e dar-lhes as ferramentas para agarrar esses mesmos sonhos. No entanto, não chega criar teorias, apresentar possibilidades ou identificar erros, é preciso estabelecer princípios e implementar medidas concretas para que todos tenham as mesmas oportunidades reais de alcançar os seus objetivos e realizar em pleno o seu potencial, sem qualquer tipo de discriminação.

É precisamente nesse sentido que têm surgido nos últimos anos vários documentos e publicações oficiais que asseguram a legitimidade da implementação de novas práticas por parte das escolas e dos docentes. De entre os mais recentes, uns de carácter marcadamente vinculativo, como os decretos 54/2018 e 55/2018, talvez o mais central seja o Perfil dos Alunos à saída da Escolaridade Obrigatória.

O Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (ME, 2017), foi homologado através do Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho, tornando-se no documento de referência para a organização de todo o sistema educativo e para o trabalho das escolas. Nele se consagram os princípios que orientam a execução e a gestão do currículo, os valores, as áreas de competências a desenvolver e a visão do que se pretende para os jovens enquanto cidadãos à saída da escolaridade obrigatória. Para além disso, são ainda sugeridas várias ações relacionadas com a prática docente, consideradas determinantes para a consecução dos objetivos.

Sem querer entrar em pormenores exaustivos, nem tentar dissecar qualquer um dos documentos mencionados, apesar da sua importância ser inquestionável, de um modo geral merece destaque a evidente e transversal preocupação com os princípios de equidade e de educação inclusiva nas escolas nacionais, como, aliás, já se procurou evidenciar na descrição do contexto geral, logo no início deste relatório.

O conceito de equidade em educação está longe de ser uma novidade. A própria criação das escolas públicas, no século XIX, foi influenciada pela procura de equidade, com o intuito inicial, e à data inovador, de providenciar a todos as mesmas oportunidades no acesso à educação. Desde então o conceito tem evoluído, aumentando a sua abrangência e, em virtude disso, tornando-se igualmente mais ambíguo. Hoje, para além da equidade no acesso, procura-se a equidade nas oportunidades e, mais recentemente, também a equidade nos resultados.

A verdade é que, segundo Lemos (2013), a equidade em educação é um instrumento fundamental para a equidade social e a desigualdade de resultados escolares tem elevados custos sociais e económicos. A relevância do assunto levou a OCDE (2007) a publicar um relatório designado *No More Failures, Ten Steps to Equity in Education*, e, ainda antes, a Comissão Europeia a apresentar uma comunicação ao Parlamento sob o título *Efficiency and equity in European education and training systems* (CEC, 2006). Desde então, a esmagadora maioria dos países desenvolvidos

tem mostrado uma preocupação cada vez mais premente em construir sistemas de educação equitativos, facto que, em Portugal, tem ficado bem patente nas novas políticas educativas.

Concretamente, o Decreto-Lei nº 55/2018 de 6 de julho começa informando que o governo “assume como prioridade a concretização de uma política educativa centrada nas pessoas que garanta a igualdade de acesso à escola pública, promovendo o sucesso educativo e, por essa via, a igualdade de oportunidades” (DR, 2018, p. 2928) e a equidade aparece como um dos princípios orientadores da educação inclusiva discriminados no Decreto-Lei nº54/2018 de 6 de julho (DR, 2018).

A preocupação com a equidade na educação tem, portanto, já um longo historial de batalhas. Quanto ao conceito de inclusão, não sendo uma novidade, tem vindo a ganhar renovada abrangência. Até um passado recente, seria muito provável que um texto que defendesse a necessidade de uma educação inclusiva se referisse em concreto à integração de alunos com caraterísticas consideradas especiais.

No entanto, percebe-se agora que a necessidade de mudanças estruturais, que permitam uma melhor integração das diferenças, é tão verdade para alunos com necessidades educativas especiais, como o é para quaisquer outros, cada um com as suas necessidades muito próprias. Construir uma escola inclusiva diz respeito a todos e de todos implica uma grande dose de vontade, respeito, dedicação, compreensão e preparação. Esta construção não engloba apenas os professores, os alunos e as escolas, mas também os órgãos de gestão, as comunidades e, muito em particular, as famílias.

Sendo os alunos o elemento central do sistema educativo, as famílias são elas próprias um fator decisivo no sucesso escolar. A verdade é que, em virtude das alterações sociais, em especial do pouco tempo de que os pais dispõem para estar com os filhos, as famílias de um modo geral, nas palavras de Sampaio (1994, p. 226), “projetam na escola as suas inquietações de medo, de falta de tempo e disponibilidade para amar, proteger e educar, e anseiam que a escola cumpra também estas tarefas”. É um contexto difícil, muitas vezes egoísta, onde a compreensão tem um pavio muito curto e a confusão se instala com uma facilidade surpreendente, quase garantindo que qualquer política educativa nasça sob o cunho da contestação.

É neste cenário complexo que as novas políticas estão a entrar em vigor. Por um lado, entende-se a necessidade de uma escola inclusiva, princípio que, pelo seu

valor intrínseco e comprovada eficiência em alguns países, dificilmente alguém terá coragem de repudiar abertamente, por outro, depositam-se na escola todos os medos, anseios e responsabilidades, exigindo-lhe que instrua, eduque, proteja, integre, valorize, proporcione, e um sem fim de outras coisas, que manifestamente extrapolam os limites do razoável.

Importa entender que se defende uma escola mais inclusiva na demanda de um desempenho escolar de sucesso alargado, tentando assim ir no mesmo sentido da esmagadora maioria dos países mais desenvolvidos. A ideia subjacente, mais até do que resolver problemas sociais, é a de que a inclusão trará melhores resultados no futuro, contrariamente ao que muitos possam pensar. Para mais, admitindo que para incluir basta apenas aceitar e integrar as diferenças, nem sequer parece ser assim tão complicado. Talvez seja mais exigente a procura incessante por critérios pouco esclarecidos que permitam separar e excluir o que é suposto não se adaptar.

Dando suporte a esta ideia de que a inclusão é o caminho certo, convém referir que para se poder chegar a este patamar de exigência, já muito trabalho prévio foi feito. Apesar do pessimismo que parece sempre acompanhar a temática da educação no nosso país, ao analisar a evolução da mesma depois da revolução de abril, é possível tirar algumas conclusões consistentes e até animadoras. Segundo constata Lemos (2013), a progressão das condições de equidade tem sido uma evidência não só no acesso, onde os resultados são consistentes, mas também nos resultados dos alunos, notando-se uma tendência significativa de aumento do sucesso escolar, ainda que irregular, nas últimas perto de cinco décadas de anos.

É quase uma inevitabilidade que qualquer mudança sofra resistência da parte de quem se sente por ela afetado. No entanto, o princípio da inclusão, tal como o da equidade antes dele, é maior do que qualquer indivíduo, entidade, instituição ou até país. Deve ser um objetivo primordial das sociedades modernas e, portanto, um princípio de base em contexto educativo. A esse respeito, é oportuno citar António Nóvoa (1994, p. 165) quando refere que “A educação é uma tarefa essencial de todos os tempos e de todas as sociedades”. É através dela que se constrói o futuro.

José Saramago (1998), nos seus Cadernos de Lanzarote, escreve a determinada altura acerca de um notável espanhol do regime de Franco que terá sugerido que se criasse no país uma cidade só de cegos, aproveitando o escritor português para, de

seguida, ironizar acerca da fertilidade de possibilidades que um empreendimento desse género abriria. Talvez não se demorasse muito a criar uma cidade exclusiva para mudos e outras para coxos, manetas, surdos e, com a continuação e êxito da prática segregativa, talvez até se acabasse por construir cidades para velhos, enfermos, loucos... enfim, para todos os que pudessem de alguma forma perturbar o perfeito funcionamento das comunidades daqueles tidos por normais.

Claro que, posto desta forma, salta à vista o absurdo da sugestão, mas, extrapolando apenas para o âmbito da educação, não será possível encontrar situações comparáveis?

A tentação de separar o trigo do joio, os bons dos maus, os inteligentes e dedicados dos problemáticos, e até mesmo ainda os ricos dos pobres, pode ser por vezes quase irresistível, mas as novas políticas educacionais que se pretendem ver implementadas em Portugal mostram de forma clara que esse tipo de discriminação é um erro em que o ensino não pode voltar a incorrer.

A última palavra cabe às escolas e aos professores. De acordo com o professor e antigo ministro da educação David Justino (2010), é já amplamente reconhecida a estreita relação entre as desigualdades educativas e as desigualdades sociais. No entanto, as boas escolas e, sobretudo, os bons professores são aqueles que conseguem superar os determinismos socioeconómicos pela qualidade do seu ensino, pelas expectativas que conseguem criar nos seus alunos e pelas capacidades que desenvolvem nos mesmos.

6. O Método Ativo

Segundo Arends (2008), as metodologias centradas no aluno envolvem os próprios na planificação, encorajam e aceitam as suas ideias e dão-lhes autonomia e poder de escolha, fazendo com que o ambiente de aprendizagem seja mais democrático e apresente uma estrutura mais flexível.

Falar de metodologias centradas no aluno é, em grande parte, também falar no Método Ativo. Este surge, de facto, como o mais consensualmente referido na perspetiva de uma educação inclusiva. Resumidamente, poder-se-á definir o Método Ativo como o processo de ensino no qual os alunos ocupam o centro das ações educativas, que se concentra na problematização da realidade como estratégia

pedagógica com o objetivo de os interessar e motivar para a construção de conhecimentos e competências. De acordo com Vygotsky (2012, p. 24), “é a atividade criadora do homem que desperta a sua essência que está orientada para o futuro, tornando-o criativo e modificando o seu presente”.

Desde a criação das escolas públicas, com a consequente massificação do ensino, que vários movimentos se têm insurgido contra aquilo que consideram ser um ensino “tradicional”, muito centrado no professor, a que apontam inúmeras falhas e, no geral, classificam como injusto e insuficiente. São exemplos disso a “Educação Nova”, que ganhou particular força na primeira metade do século XX, e mais recentemente o “Movimento Escola Moderna”, com base nas ideias defendidas pelo pedagogo francês Célestin Freinet, que em Portugal surge no ano de 1965, ainda num contexto político adverso, através de um pequeno grupo de professores, entre eles o Professor Sérgio Niza, que pretenderam implementar novas metodologias de ensino nas suas aulas. O método ativo é invariavelmente parte central destas propostas e nomes como Rousseau, Dewey ou Vygotsky surgem com frequência associados, embora nem sempre de forma direta, a estes movimentos que se pretendem inovadores, mas também mais inclusivos e, como tal, socialmente justos.

Apesar dos seus pontos de vista únicos, autores como Dewey, Vygotsky ou Freinet são unânimes em considerar a experiência e as interações sociais como fatores decisivos na aprendizagem e no desenvolvimento. Para se perceber como é que tudo isso se relaciona com o método ativo vale a pena atentar nas palavras de Freinet (2004, p. 38), que, de uma maneira muito simples, resume o seu raciocínio da seguinte forma:

Ninguém pode comer por nós; ninguém pode substituir-nos na necessária experiência que termina pelo andar a pé ou de bicicleta. Infeliz educação a que pretende, pela explicação teórica, fazer crer aos indivíduos que podem ter acesso ao conhecimento pelo conhecimento e não pela experiência. Produziria apenas doentes do corpo e do espírito, falsos intelectuais inadaptados, homens incompletos e impotentes, pois, quando crianças, não jogaram a sua parte de pedras nos lagos.

É justo reconhecer que, não obstante alguma demora, o método ativo parece estar a conquistar definitivamente o seu espaço. Para se ter uma ideia do papel que se considera que este método poderá desempenhar no futuro do ensino em Portugal,

interessa recorrer novamente ao Perfil dos Alunos à saída da Escolaridade Obrigatória (ME, 2017), quando se indica o conjunto de ações, relacionadas com a prática docente, que são determinantes para o seu desenvolvimento. Analisando as sugestões aí elencadas, desde abordar os conteúdos de cada área do saber associando-os a situações e problemas presentes no quotidiano da vida do aluno ou no meio sociocultural e geográfico em que se insere a valorizar o trabalho de livre iniciativa, incentivando a intervenção positiva no meio escolar e na comunidade, não é difícil perceber que dificilmente se conseguirá pôr em prática a esmagadora maioria das ações propostas continuando a fazer uso de técnicas de ensino-aprendizagem maioritariamente expositivas ou interrogativas, em que a participação do aluno é reduzida.

Tendo em conta que o Método Ativo é a base que sustenta a investigação que dá forma ao presente relatório, é então necessário definir também, de entre o universo das metodologias ativas, quais as mais adequadas ao contexto, isto é, às características da turma, da escola, da disciplina e do tempo disponível. Contudo, ainda antes de se poder chegar a esse ponto, é fundamental conhecê-las. Dada a natureza desta investigação, considerou-se que apresentar todas as técnicas e estratégias de ensino que se podem enquadrar no que se entende por metodologias ativas seria uma tarefa tanto hercúlea quanto excessiva, pelo que se optou por destacar apenas algumas delas.

Rodrigues (2019), a propósito da implementação das metodologias ativas na sala de aula, destaca três delas: o trabalho de projeto, o trabalho de grupo e a aprendizagem baseada em problemas. Arends (2008) refere também a discussão em sala de aula. Assim, para um melhor enquadramento do que representa na prática o método ativo, bem como das escolhas que conduziram a investigação, considerou-se proveitoso, de entre o universo das metodologias ativas, abordar com maior detalhe as quatro referidas, embora nem todas, pelas suas características, tenham sido utilizadas no decorrer da prática de ensino supervisionada.

6.1. Trabalho de projeto

A metodologia de trabalho de projeto, em contexto educativo, tem origem no movimento de educação progressista, muito associado a John Dewey, que defende abordagens pedagógicas que incluam a preocupação com as necessidades e motivações

dos alunos e estabeleçam uma ligação consistente entre a teoria e a prática, de forma a garantir uma aprendizagem mais efetiva.

De acordo com Mateus (2011, p. 3), “o trabalho de projeto é uma metodologia investigativa centrada na resolução de problemas pertinentes e reais, realizáveis com o tempo, as pessoas, os recursos disponíveis ou acessíveis e com ligação à sociedade na qual os alunos vivem”. Nesta metodologia, como em várias outras no domínio das que se consideram ativas, existe a necessidade de planear, de definir um plano de ação consistente, que facilite o desenvolvimento do projeto. Fazê-lo com qualidade requer reflexão e capacidade de prever eventuais constrangimentos e dificuldades. Ainda assim, o plano terá de ser necessariamente flexível e aberto, sujeito a reajustamentos de conteúdos, de metodologias e até de calendarização. Para mais, os próprios objetivos podem sofrer transformações no desenrolar do projeto, conforme as prioridades que forem sendo definidas.

O trabalho de projeto é uma metodologia que visa a resolução de situações concretas. Isso significa que parte de questões ou situações que, primeiro, os alunos identificam como verdadeiros problemas, o que aumenta a sua motivação para os estudar, depois, para as quais não têm uma resposta evidente, o que lhes estimula o interesse e a curiosidade. Na procura de soluções, esta metodologia exige uma planificação e distribuição de tarefas, quer para a recolha, quer para o tratamento da informação, que deve ser feita em grupo. Desta forma estimula-se a cooperação, a autonomia, o desenvolvimento de competências sociais e a utilização das novas tecnologias em contexto de aprendizagem. No final, os alunos devem sentir que chegaram, por si próprios, a um resultado inédito, que represente um enriquecimento do conhecimento que tinham acerca do problema, reforçando-lhes a confiança e aumentando-lhes a autoestima. Assim, o trabalho de projeto, ao proporcionar uma experiência cooperativa, pretende, mais do que transmitir conhecimentos, estimular o desenvolvimento de competências essenciais. Nas palavras de Arends (2008, p. 345), “o ambiente da aprendizagem cooperativa estabelece o contexto para os alunos aprenderem importantes competências sociais e de colaboração que irão utilizar ao longo das suas vidas”.

O desenvolvimento do trabalho de projeto em contexto educativo deve ser visto sob dois pontos de vista, o do professor e o dos alunos. Segundo Gouveia (2005), cabe ao professor: definir o eixo condutor do trabalho; identificar e recolher os materiais

necessários, clarificando objetivos e especificando conteúdos; estudar e preparar o tema; envolver todos os elementos do grupo; destacar a utilidade prática do projeto; manter uma atitude avaliativa de caráter formativo; e recapitular o processo, confrontando a plano de ação com o progresso real e fazendo as alterações eventualmente necessárias. Enquanto que aos alunos caberá: escolher o tema; planificar o desenvolvimento do mesmo, definindo objetivos, caminhos e recursos; participar na pesquisa de informação; realizar o tratamento da informação recolhida; elaborar um dossier de sínteses; fazer a sua própria avaliação, quer do processo, quer do produto final; e definir novas perspetivas quando necessário.

Esta metodologia é, como se percebe, exigente. No entanto, na maioria dos casos é também altamente motivante e recompensadora. De acordo com Mateus (2011) ao longo da planificação e desenvolvimento do trabalho de projeto o aluno é capaz de estabelecer uma nova relação entre a prática e a teoria, entre os saberes escolares e os saberes sociais, criando o seu próprio saber de forma ativa. Por norma, o aluno torna-se mais exigente em relação a si, aos outros e à realidade envolvente e até mais capaz de intervir socialmente.

Convém ainda destacar que a avaliação formativa deve ter, no contexto da metodologia de trabalho de projeto, um peso muito mais determinante do que a sumativa. Até porque é através da própria avaliação formativa que o projeto vai sendo orientado e reformulado, sempre que se infere a necessidade de o fazer.

6.2. Trabalho de grupo

O trabalho de grupo é uma metodologia ativa, centrada no aluno, muito direcionada para as aulas práticas e já amplamente utilizada pelos professores de várias áreas para diferentes fins. A interação entre os elementos do grupo e até mesmo entre os diferentes grupos é a base que suporta esta metodologia, cujo principal objetivo é o de potenciar a “compreensão dos temas em estudo, desenvolvendo a capacidade de raciocínio através da exposição argumentativa e contra argumentativa das ideias e opiniões” (Rodrigues, 2019, p. 150).

Segundo Casulo (2011), o trabalho de grupo implica ativamente os alunos no processo de ensino-aprendizagem, estimulando a partilha de diferentes pontos de vista, mas também a capacidade de saber escutar, o que permite ao aluno uma melhor

compreensão pessoal dos assuntos em estudo. Para além disso, desenvolve a capacidade de raciocínio, o respeito mútuo e a abertura às posições alheias, reforçando o espírito crítico-analítico e a competência para tomar decisões e atitudes próprias. A comunicação é, claro está, um ponto chave neste tipo de trabalhos, não só no decorrer do mesmo, ou seja, na partilha de ideias e opiniões, no planeamento e no consequente desenvolvimento do trabalho, mas também aquando das apresentações finais, desde que estas estejam incluídas.

Como em qualquer outra atividade desenvolvida em grupo, também em contexto educativo a cooperação entre os vários elementos é essencial. É por isso com naturalidade que a metodologia de trabalho de grupo surge sempre associada ao conceito de aprendizagem cooperativa. Essa cooperação entre todo o grupo em prol de objetivos comuns exige coordenação e responsabilidade. De acordo com Lopes e Silva (2010, p. 4), “os alunos cooperam porque percebem as vantagens de partilhar o que sabem e intuitivamente adotam uma visão social do processo de aprendizagem”.

Também na metodologia de trabalho de grupo a avaliação formativa assume um papel preponderante. Como sugere o programa de Economia A (ME, 2005a), não só este tipo de avaliação torna o aluno mais consciente e responsável pela sua própria aprendizagem, como facilita a obtenção, por parte do professor, de informações sobre o comportamento dos vários intervenientes e sobre a eficácia dos processos em uso, permitindo a introdução de eventuais alterações, que se considerem adequadas, em tempo útil.

6.3. Aprendizagem baseada em problemas

Inicialmente pensada para estudantes de medicina, a aprendizagem baseada em problemas é hoje já frequentemente utilizada em escolas de vários níveis de ensino e em diferentes áreas do saber. De acordo com Rodrigues (2019, p.155), “esta metodologia pretende desenvolver o pensamento crítico, as competências sociais, a autonomia e a capacidade de resolução de problemas através da experimentação”.

A aprendizagem baseada em problemas tenta espelhar a realidade, seja através de situações reais de facto, seja através de simulações dessa realidade. Pretende-se que o aluno seja capaz de aprender em grupo, pensando crítica e criativamente, de forma a conseguir lidar com problemas e tomar decisões racionais em situações que não lhe

são familiares. Para tal, deve-se utilizar cenários da vida real como ponto de partida, formar pequenos grupos de trabalho e responsabilizar os alunos pela aprendizagem desenvolvida, desempenhando o professor uma função tutorial durante a mesma.

Segundo Boud e Feletti (2013), na maior parte dos sítios onde a aprendizagem baseada em problemas foi adotada como um dos principais esteios do currículo, espera-se que a sua aplicação alcance dois propósitos distintos. Um deles é que esta metodologia ajude os alunos mais jovens a atingir um conjunto específico de objetivos, que se traduzem na obtenção de uma série de competências que se entendem importantes para o seu futuro percurso profissional, independentemente da atividade que venham a desempenhar. O outro propósito está relacionado com o facto de esta ser a metodologia mais apropriada para proporcionar uma aprendizagem efetiva a estudantes em idade adulta.

De Graaf e Kolmos (2003) defendem que é comum os alunos sentirem-se muito mais motivados quando trabalham com o modelo de aprendizagem baseada em problemas do que com outros métodos mais tradicionais de ensino. Essa motivação nota-se, por exemplo, no tempo que dedicam aos seus estudos e nos níveis altos de participação identificados quando esta é a metodologia adotada. Isso deve-se, segundo os mesmos autores, ao facto de os alunos sentirem que têm voz não só na resolução, como na própria formulação do problema. Existe uma relação evidente entre o método de ensino utilizado e a profundidade e complexidade das aprendizagens. Quando bem aplicado, o modelo de aprendizagem baseada em problemas tem revelado uma certa capacidade para, em algumas áreas, potenciar aprendizagens mais efetivas.

6.4. Discussão em sala de aula

Sendo o método ativo amplamente reconhecido como aquele que mais favorece o desenvolvimento de competências e atitudes nos alunos, para alcançar os objetivos definidos e criar a oportunidade de inferir e desenvolver algumas competências específicas que se consideram importantes nos alunos, a discussão, sendo ela própria um método de ensino-aprendizagem ativo, ganha, logo à partida, algum fundamento.

Com a utilização desta estratégia pretende-se essencialmente facilitar a compreensão de conceitos, aumentar os níveis de envolvimento e compromisso, desenvolver o espírito crítico e as competências de comunicação. Quando os alunos

têm oportunidade de emitir a sua opinião, contrapondo-a com diferentes pontos de vista, a aprendizagem é muito mais eficaz. Dizer algo aos alunos não garante necessariamente a sua compreensão.

Segundo Arends (2008), existem cinco pontos fundamentais que devem ser tidos em conta na planificação de uma discussão em sala de aula. O primeiro desses pontos é considerar o objetivo, que deve ser apropriado para os objetivos propostos para a aula. Depois, é necessário também considerar os alunos, isto porque verificar o conhecimento prévio dos alunos é fundamental na planificação de uma discussão. O passo seguinte passa por escolher uma abordagem, que deve sempre refletir os objetivos do professor e a natureza dos alunos envolvidos. Depois de escolhida a abordagem, é necessário elaborar um plano de aula, que deve incluir não só os conteúdos a abordar, mas também uma afirmação central bem concebida e um conjunto de questões que se pretendem ver respondidas durante a discussão em sala de aula. Por fim, é importante que o espaço físico em que a aula irá decorrer seja utilizado de forma correta. O autor sugere mesmo que a melhor disposição para as discussões são as formações em U e em círculo, porque garantem que todos se possam ver uns aos outros.

Na gestão do ambiente de aprendizagem durante uma discussão em sala de aula Arends (2008) sustenta que é fundamental saber controlar o ritmo, para que os alunos possam ponderar as suas intervenções; alargar a participação, de forma a tornar a discussão mais rica; fomentar o respeito e a compreensão individuais; e promover as competências de discurso e pensamento, mantendo sempre presente a atenção à forma como os alunos articulam e expõem as suas opiniões.

7. A aprendizagem da Economia no Ensino Secundário

A economia é uma ciência social, como tal, interessa-se sobretudo pela realidade social, embora com natural destaque para o estudo dos fenómenos económicos que a integram. No que respeita ao ensino, as disciplinas de economia, tal como todas as outras na área das ciências socioeconómicas, têm como principais finalidades confrontar os jovens com aspetos da realidade social, promovendo a aproximação entre os alunos e a sociedade onde se inserem, e proporcionar-lhes uma formação de cariz económico que os prepare convenientemente para que se venham a

tornar cidadãos autónomos e socialmente integrados. Isto porque se acredita que estas disciplinas permitem “um melhor conhecimento e compreensão das sociedades contemporâneas, cada vez mais globais e em mudança acelerada, podendo assim contribuir para a formação do cidadão, educando para a cidadania, para a mudança e para o desenvolvimento” (ME, 2005a, p.3).

De acordo com a professora Ana Paula Curado (2017), o ensino das ciências sociais no secundário favorece a discussão sobre temas atuais e desenvolve comportamentos democráticos. As metodologias utilizadas nas aulas destas disciplinas, e em particular nas de economia, devem por isso partir das experiências dos alunos, reconhecendo a atividade económica e a reflexão sobre a mesma como fundamento das estratégias letivas.

A aprendizagem da economia no secundário pode ser alcançada em diferentes contextos. No ensino regular, particularmente, existem as disciplinas de Economia A e Economia C, que, apesar de se complementarem de certa forma, apresentam diferenças significativas entre si. No programa de Economia A é possível verificar uma preocupação mais evidente com os conceitos, com a aquisição de instrumentos e técnicas que permitam um entendimento mais elaborado da dimensão económica da realidade social, assim como com a descodificação e a sistematização da terminologia económica. Já o programa de Economia C, “mais do que transmitir conceitos, pretende colocar os alunos perante factos da realidade económica mundial e levá-los a compreendê-los, a analisá-los, a discuti-los e a problematizá-los, sem cair em pretensas verdades feitas definitivamente estabelecidas” (ME, 2005b, p. 3). Para além do ensino regular, existe também a vertente profissional. Neste tipo de ensino “revela-se muito importante a dimensão instrumental da Economia, para a compreensão dos contextos de trabalho dos futuros técnicos” (ME. 2004, p.2).

Na abordagem que faz ao processo de ensino-aprendizagem nas disciplinas socioeconómicas do ensino profissional, a professora Ana Paula Curado (2017) refere que o modelo pedagógico nos cursos profissionais deve ser de transversalidade e cooperação, onde, para além de possuir formação específica na sua área, o professor deverá compreender o projeto educativo da escola, sendo capaz de se inserir nas dinâmicas das comunidades locais, sem temer a mudança e sempre numa perspetiva de trabalho de equipa com todos os agentes educativos. Apesar de a autora se referir em concreto ao ensino profissional, as características que elenca como necessárias a um

professor neste tipo de ensino são igualmente fundamentais em qualquer outro, incluindo no ensino regular.

Pese embora as diferenças que as caracterizam, todas as disciplinas de cariz económico têm como ponto de partida dados, que aparecem normalmente sob a forma de textos, gráficos, tabelas ou quadros. Saber interpretar corretamente essa informação é fundamental para alcançar os objetivos de aprendizagem em cada ponto dos diferentes programas. Segundo Gomes (2018, p. 12), “para se prepararem, os alunos devem treinar então a sua capacidade de análise e interpretação de dados, procurando contextualizá-los devidamente”. Essa mesma preocupação deve acompanhar o professor quando prepara as suas aulas.

Em virtude da natureza prática e da forte ligação com a realidade da grande parte dos conteúdos em que se decompõem as disciplinas de economia, a utilização de metodologias ativas no processo de ensino-aprendizagem, bem como o recurso frequente às tecnologias digitais, surge com uma certa naturalidade, pelo que não é difícil de pensar e propor atividades em que o método ativo e as tecnologias digitais surjam como ferramentas facilitadoras da aprendizagem nas aulas destas disciplinas.

Parte II – Prática Letiva

A prática de ensino supervisionada decorreu na Escola Secundária Dr. Francisco Fernandes Lopes, em Olhão, no 2º período do ano letivo 2019/2020. Contou com a cooperação da professora Maria Leonor Faustino, numa turma de 2º ano, na disciplina de Economia, do curso profissional de Técnico de Secretariado.

8. Caraterização da Escola Dr. Francisco Fernandes Lopes

No Projeto Educativo elaborado pelo Agrupamento de Escolas Dr. Francisco Fernandes Lopes (2017), é descrito resumidamente o contexto onde se insere, destacando que a cidade de Olhão, situada geograficamente no extremo sul do território continental, em pleno “coração” da Ria Formosa, viveu durante muitas décadas da terra e do mar. No entanto, hoje, uma análise à estrutura da população ativa permite concluir que a maioria da população ativa (76,1%) exerce a sua atividade no setor terciário (29,4% em atividades de natureza social e 46,7% em atividades relacionadas com a atividade económica), as atividades do setor secundário empregam 17,7% da população e o setor primário (agricultura e pescas) 6,1%. Estes valores divergem ligeiramente dos registados globalmente na região do Algarve, onde as atividades dos serviços concentravam 80,6% da população empregada, a indústria 6,3%, a construção civil 9,8% e a agricultura 3,3%.

No total do agrupamento, a maioria dos encarregados de educação apresenta um nível de habilitações literárias equivalente ao ensino secundário. De entre os que detêm habilitações de nível superior, o grau de licenciado surge com maior representatividade relativamente ao grau de mestre ou de doutor. É curioso observar que nos agregados familiares, de entre os encarregados de educação detentores de habilitações correspondentes ao ensino básico ou secundário, as mães apresentam um nível de escolaridade mais elevado. É ainda de salientar a existência de 97 progenitores sem qualquer tipo de habilitação.

Na Escola Secundária Dr. Francisco Fernandes Lopes, em particular, frequentam o ensino secundário, em regime diurno, 1092 alunos, 662 no ensino regular e 430 alunos no ensino profissional. Neste estabelecimento de ensino, funcionam

ainda, em regime noturno, cursos de Educação e Formação de Adultos frequentados por 120 alunos.

No que respeita à oferta formativa de nível secundário, esta divide-se em Ensino Regular e Ensino Profissional, sendo que são lecionados na Escola Secundária Dr. Francisco Fernandes Lopes todos os quatro cursos científico-humanísticos do Ensino Regular, bem como dezanove cursos do Ensino Profissional, para além do Curso Artístico Especializado de Música, que funciona em articulação com o Conservatório de Música de Olhão.

A escola foi requalificada, por intervenção da empresa Parque Escolar, em 2011, sendo agora constituída por um único edifício. Essa requalificação dotou-a de instalações modernas e funcionais. Existem várias salas de computadores fixos de potência razoável e equipados com o software necessário para que todos os docentes e alunos desenvolvam competências digitais sem obstáculos de maior. Todas as outras salas de aula dispõem de um computador e de um projetor, só acessível aos docentes, a quem é atribuída uma senha para selecionar a entrada na rede interna e a consequente permissão de utilização dos equipamentos. O sinal de rede Wi-Fi é bom. A escola possui ainda instalações desportivas interiores e ao ar livre, bar, cantina, sala de convívio, reprografia e todas as condições de higiene e segurança para que os alunos possam desfrutar de uma experiência académica confortável.

Como pontos fortes desta escola destacam-se: a diversidade de oferta educativa e formativa; a existência de um gabinete de apoio ao aluno e à família; a celebração de parcerias e protocolos com diferentes entidades públicas e privadas; a qualidade das infraestruturas; e a elevada qualificação dos recursos humanos. Por outro lado, outros aspetos ficam aquém das expetativas, podendo assim ser entendidos como fraquezas, de entre esses destacam-se: o desempenho escolar dos alunos; o aumento de comportamentos disruptivos que conduzem à indisciplina; as fracas expetativas dos alunos e das suas famílias; a ineficácia dos apoios pedagógicos acrescidos disponibilizados; a participação dos encarregados de educação; e a insuficiência de assistentes operacionais.

A interrupção precoce do percurso escolar continua a ser um problema de difícil resolução, com lamentável destaque para o Ensino Profissional. No entanto, há outras estatísticas mais animadoras. Apesar de globalmente os resultados dos alunos

se situarem abaixo na média nacional, têm vindo a subir de forma tímida, mas gradual, nos últimos anos. É verdade que não é uma escola de excelência no que respeita ao desempenho médio dos seus alunos, mas tem alunos excelentes, que todos os anos ajudam a esgotar as vagas disponíveis para o ingresso nos cursos superiores mais desejados do país. Por último, a escola está inserida num meio difícil e, por isso mesmo, exigente, mas tem ao longo dos anos mostrado responsabilidade, resiliência, compromisso, adaptabilidade e capacidade de inovação. É exemplo disso a oferta ampla, e constantemente renovada e atualizada, de cursos profissionais.

A minha prática de ensino supervisionada decorreu em duas salas diferentes: uma das salas de computadores, a A1.04, para as aulas de sexta-feira e para as três aulas de recuperação, e uma das salas regulares, a D2.03, para as aulas duplas de terça-feira. Qualquer uma delas apresentava todas as condições para permitir um processo de ensino-aprendizagem de qualidade. Não é, seguramente, a falta de meios a atrapalhar o desempenho, quer de alunos quer de professores.

9. Caraterização da disciplina

A disciplina de Economia integra a componente científica de vários cursos profissionais, entre eles o de Técnico de Secretariado. Isto significa que é uma das disciplinas de base e que corresponde, simultaneamente, às exigências de um nível secundário de educação e de uma qualificação profissional de nível 3.

De acordo com o programa da disciplina (ME, 2004, p. 2), esta “deverá transmitir um conjunto de saberes humanísticos, científicos e técnicos no sentido de desenvolver as competências vocacionais dos alunos orientadas quer para uma efetiva inserção no mundo do trabalho, quer para o exercício responsável de uma cidadania ativa”.

Sendo que se trata de ensino profissional, é muito importante considerar esse contexto e desenvolver com especial atenção a dimensão instrumental da Economia, no sentido de facilitar a integração profissional dos potenciais futuros técnicos. Com esse propósito em mente, é necessário diversificar estratégias pedagógicas e instrumentos de avaliação, com o intuito de complementar os conteúdos teóricos com a sua aplicação prática.

Do ponto de vista dos conteúdos, o programa divide-se em oito grandes módulos. São eles, por esta ordem: A Economia e o Problema Económico; Agentes Económicos e Atividades Económicas; Mercados de Bens e Serviços e de Fatores Produtivos; Moeda e Financiamento da Atividade Económica; O Estado e a Atividade Económica; A Interdependência das Economias Atuais; Crescimento, Desenvolvimento e Flutuações da Atividade Económica; e, por último, A Economia Portuguesa na Atualidade. Todos estes módulos apresentam uma forte interligação entre si, o que permite que seja explorada uma sequência lógica que facilite a integração dos conceitos pelos alunos, para que sejam capazes de aplicá-los na prática de forma coerente e adequada.

Do ponto de vista das aprendizagens desejáveis, importa destacar algumas das principais finalidades que, segundo o Ministério da Educação (2004) devem nortear o processo de ensino-aprendizagem nesta disciplina, como, por exemplo: desenvolver o espírito crítico e a capacidade de resolver problemas; contribuir para melhorar o domínio escrito e oral da língua portuguesa; desenvolver técnicas de trabalho no domínio da pesquisa, do tratamento e apresentação da informação; promover a utilização das tecnologias da informação e comunicação; desenvolver a capacidade de trabalho individual e em grupo; fomentar a interiorização de valores de tolerância, solidariedade e cooperação; ou promover a educação para a cidadania, para a mudança e para o desenvolvimento.

Considerando o conjunto de finalidades da disciplina, fica claro que os objetivos vão muito além da mera transmissão de conceitos económicos. Pela sua dimensão social e pela sua aplicação prática, a Economia pode também ser o caminho para desenvolver capacidades, técnicas e valores de forma natural, orientando os alunos para que possam vir a ser adultos mais responsáveis, conscientes e preparados. A forma de o fazer, tendo em conta o que é sugerido quer pelos documentos oficiais, quer por especialistas na matéria, como já vimos, será através de um processo de ensino-aprendizagem centrado no aluno, em que se privilegie as metodologias ativas, como, por exemplo, trabalhos de projeto, trabalhos de grupo, pesquisas, discussões em sala de aula ou apresentações.

Ainda de acordo com o programa da disciplina (ME, 2004), a avaliação deverá ser essencialmente formativa, realizada de forma sistemática e tendo em conta não apenas os produtos, mas também os processos, as atitudes e os comportamentos dos

alunos. No final de cada módulo, sugere-se que se realize um momento de avaliação sumativa para que se possa medir o grau de consecução das aprendizagens efetuadas e apresentá-lo aos intervenientes.

10. Caraterização da turma

A turma 2E, do 2º ano do curso profissional de nível secundário de Técnico de Secretariado, é composta por treze alunos com idades compreendidas entre os 16 e os 18 anos, sendo que o valor modal é de 16 anos, havendo apenas uma aluna com 18 anos, o que faz com que a média de idades seja de 16,5 anos de idade.

Todos os alunos residem e fizeram todo o percurso académico na cidade de Olhão, não havendo qualquer elemento de uma das outras freguesias do concelho, ou até de uma outra área da região, do país, ou do mundo.

A maioria dos alunos gosta da escola onde estuda e afirma ter optado pelo Ensino Profissional porque, no seu entender, “é mais fácil”. Este pressuposto de facilidade é, aliás, uma impressão generalizada quanto aos cursos profissionais, que ultrapassa em larga escala os limites da turma. A esmagadora maioria das pessoas, docentes e não docentes, com que fui trocando impressões a este respeito defende o mesmo. Apenas uma aluna admitiu ter optado pelo Ensino Profissional porque pretende ingressar na licenciatura em Gestão de Empresas e, desta forma, acredita vir a conseguir uma média final mais alta que lhe facilite a entrada.

Somente duas alunas estão certas de querer prosseguir os estudos, para além da já referida, uma outra pretende ingressar no curso de Gestão do Instituto Politécnico da Universidade do Algarve. De entre os restantes, cinco estão seguros de que terminarão os estudos no final do curso profissional e seis estão ainda indecisos. Estes dados vão ao encontro de uma das principais dificuldades com que a escola se debate: as baixas expectativas dos alunos.

Para o sucesso escolar, na opinião generalizada da turma, é importante: “bons professores”; “aulas interessantes”; e “estudar”. Não deixa de ser curioso que, embora admitam a relação entre o acompanhamento diário da matéria e o sucesso escolar, apenas duas alunas, as mesmas que pretendem prosseguir os estudos a nível superior, afirmem reservar algum tempo, meia hora num caso e uma hora no outro, para estudar, tendo todos os restantes admitido não o fazer.

Os alunos foram unânimes em considerar que preferem aulas ativas, ao invés de expositivas, e que os seus momentos avaliativos de eleição são os trabalhos de grupo. A unanimidade manteve-se quanto à utilização das tecnologias digitais em contexto educativo, tendo todos eles considerado que era importante que acontecesse.

Na avaliação diagnóstica, realizada logo na primeira aula da prática de ensino supervisionada, apercebi-me que, para além de algumas dificuldades compreensíveis no domínio dos conteúdos, existia uma dificuldade generalizada no domínio da comunicação escrita, que não se prendia tanto com a ortografia, mas essencialmente com a articulação entre frases e com a consequente coerência do texto. Nalguns casos foi mesmo complicado perceber as ideias que tentavam expressar. Voltei a sentir o mesmo num outro exercício escrito, já pensado para o propósito, onde os tentei ajudar a melhorar nesse capítulo. Também me apercebi de algumas dificuldades durante as pesquisas realizadas, não na pesquisa em si ou na utilização do software informático, mas na seleção de informação e de critérios orientadores. A participação nas discussões em sala de aula foi muito positiva na generalidade, apenas na simulação de debate estive aquém das expectativas. No geral, não se coíbem de participar e respeitam opiniões contrárias.

Embora não mostrem grande empenho, preocupam-se minimamente com as notas que obtêm. Foi visível a decepção na cara de alguns quando receberam os testes corrigidos pela professora numa das aulas a que assisti, apesar de ainda lhes ter sido dada a oportunidade de melhorar parcialmente a classificação obtida, caso assim o entendessem. Para isso, cada um dos alunos devia entregar uma proposta de correção do seu teste na aula seguinte, na qual teriam que corrigir as respostas erradas e melhorar as menos conseguidas, de acordo com as anotações escritas pela professora em cada um dos testes durante a primeira correção. No entanto, apesar do desapontamento momentâneo, não notei que isso modificasse o que quer que fosse na sua atitude daí em diante, nem sequer quando sabiam que se tratava de uma atividade com ponderação na nota final, como aconteceu com os trabalhos de grupo finais.

No que respeita ao comportamento dos alunos durante as aulas, bem como a outras atitudes e valores demonstrados, seria difícil pedir melhor. É verdade que a dimensão da turma facilita a gestão da aula, mas o seu comportamento foi quase sempre exemplar, tanto para comigo, como uns com os outros. Com um compromisso

com os estudos ao nível do comportamento que demonstraram, seriam alunos de excelência.

Apesar da passividade que me foi possível observar em vários momentos, os trabalhos finais foram na sua esmagadora maioria bons, muitos deles revelaram mesmo melhorias assinaláveis na seleção de informação relevante, na apresentação do ponto de vista estético e na comunicação escrita. O facto de a professora cooperante ter feito saber que estes trabalhos teriam uma ponderação considerável na nota final do período letivo terá contribuído decisivamente para que os encarassem com maior seriedade e se aplicassem em dar o seu melhor.

11. Planificação de Médio Prazo

Embora não tenha lecionado todos os conteúdos do módulo, considere para a planificação de médio prazo o módulo por inteiro, recorrendo para o efeito à elaboração de um cenário de aprendizagem, que apresento em anexo, porque, por ser um “modo abrangente de equacionar as relações entre as diversas dimensões e os diversos elementos de situações de aprendizagem” (Matos, 2014, p. 2), entendo ser o que melhor se adequa a este propósito.

Decidi ainda acrescentar uma matriz de objetivos e conteúdos e um plano da prática de ensino supervisionada, isto é, das dez aulas que lecionei, onde, logicamente, incluo apenas os conteúdos abordados nessas mesmas aulas. Também estão ambos em anexo. Pode parecer redundante a coexistência de um cenário de aprendizagem e de um plano da prática letiva no mesmo relatório, mas por não ter lecionado os conteúdos iniciais do módulo, entendi que fazia sentido elaborar uma planificação para a unidade e outro plano mais específico e sintético, que, no fundo, funcionasse como um resumo global dos planos de aula.

O crescimento económico, o desenvolvimento, o crescimento económico moderno, os ciclos de crescimento económico e o desenvolvimento humano e sustentável são os conteúdos que compõem o módulo 7 da disciplina de Economia que integra a componente de formação científica dos cursos profissionais de nível secundário, sendo que, durante a minha prática de ensino supervisionada, lecionei apenas os três últimos. A experiência decorreu, como já referido, numa turma do 2º ano do curso profissional de Técnico de Secretariado.

Na apresentação deste módulo 7, o programa da disciplina começa por referir que se pretende “que os alunos se apropriem de um conjunto de conceitos e de instrumentos que lhes permitirão compreender e decodificar a realidade económica mundial, reconhecendo a crescente desigualdade entre os países considerados desenvolvidos e os países em desenvolvimento” (ME, 2004, p.46). A acrescentar a isto, surgem ainda as questões decorrentes do crescimento económico desmesurado, sobretudo ao nível das implicações relacionadas com a sustentabilidade e os direitos humanos. Estes temas, por serem reais, amplos, atuais e urgentes têm um potencial motivador enorme que interessa aproveitar. Foi o que procurei fazer ao longo de todo o processo.

Os conteúdos lecionados, já referidos, apresentam uma forte interligação entre si, tal como acontece em praticamente todos os módulos da disciplina. Isso fez com que também tivesse a preocupação de estabelecer essa ligação de forma evidente, ou tentando planear atividades que permitissem aos alunos relacionar os conteúdos por si próprios, ou fazendo eu a transição. O objetivo foi não apresentar os temas de forma individual, mas sim como um todo.

Arends (2008) refere dois modelos distintos para o processo de planificação: o modelo racional-linear e o modelo não linear. O primeiro distingue a definição de objetivos como o primeiro passo no processo sequencial de planear. As estratégias e ações específicas são depois selecionadas em função dos objetivos previamente estabelecidos. Segundo esta perspetiva, um bom planeamento educacional caracteriza-se por objetivos de aprendizagem cuidadosamente especificados, ações e estratégias de ensino concebidas para promover esses mesmos objetivos e avaliações cuidadosas dos desempenhos dos alunos. O modelo racional-linear é o mais tradicional, assenta em pressupostos idênticos ao tipo de planeamento que é mais abundantemente utilizado, por exemplo, a nível empresarial e corresponde, também por isso, ao que no geral se entende por planear. O modelo não linear é mais recente e oferece uma perspetiva completamente diferente do que pode ser o planeamento em contextos educativos. De acordo com este modelo, o planeamento inicia-se com ações, que logicamente produzem resultados, ações essas que são depois resumidas e explicadas para que lhes sejam atribuídos objetivos. No fundo, traduz-se numa reversão quase completa do modelo de planeamento racional-linear. Os adeptos do modelo não linear

defendem que os planos não servem necessariamente de orientações para as ações, mas antes se tornam símbolos, anúncios e justificações do que já foi feito.

Na planificação que fiz para o conjunto de aulas que me coube lecionar não segui à risca nenhum dos modelos descritos. Procurei definir, logo à partida, alguns objetivos gerais, para os quais planeei igualmente algumas ações que entendi coerentes com os mesmos. No entanto, em função dos desempenhos dos alunos nas atividades propostas fui redefinindo os objetivos, acrescentando alguns, reformulando outros e mantendo parte deles. Procurei essencialmente adaptar a minha estratégia às necessidades que os alunos foram evidenciando, recorrendo a metodologias ativas, na maioria das vezes com o auxílio de tecnologias digitais e sempre tendo por base os conteúdos da disciplina.

12. Planificação de Curto Prazo

Durante a elaboração de cada um dos planos de aula que pretendia pôr em prática, tive em atenção que estes correspondiam a um processo evolutivo, por vezes incerto, e que poderia surgir a necessidade de fazer alterações, quer durante as aulas, quer em aulas posteriores àquelas em que se verificasse algo que as justificasse, tendo em vista uma aprendizagem mais conseguida.

Também me preocupei em atender às exigências da disciplina. Aliás, essa foi a principal razão que me levou a elencar as finalidades descritas no programa, aquando da caracterização da mesma. Creio que ao ler o que se pretende atingir ao longo do processo de ensino-aprendizagem da disciplina, se percebe que se trata de muito mais do que apenas ensinar conceitos económicos. Foi também essa a minha pretensão ao longo da prática de ensino supervisionada.

De acordo com Arends (2008, p. 118), os planos de aula “esboçam o conteúdo a ser ensinado, as técnicas motivacionais a serem usadas, os materiais necessários, as atividades e os passos específicos e os processos de avaliação”. Os planos usados para as aulas lecionadas e apresentados nos anexos deste relatório seguem, de modo geral, uma estrutura idêntica à proposta pelo autor. No meu caso concreto, tal como referi na planificação de médio prazo, também cada plano diário começou por ser pensado e delineado em função dos objetivos propostos para cada aula, que se relacionavam não apenas com os conteúdos a ser lecionados, mas também com as necessidades que os

alunos foram demonstrando ao longo do processo. Os conteúdos funcionaram como a linha condutora de toda a prática de ensino, sendo que alguns objetivos, que não estavam definidos à partida, foram sendo adicionados com o decorrer das aulas supervisionadas, depois de me certificar de que contava com a necessária concordância prévia da professora cooperante.

Para uma melhor compreensão da planificação preparada para cada aula, ou bloco de aulas, resolvi descrever neste capítulo cada um dos planos individualmente, da mesma forma em que se encontram dispostos nos anexos. Penso que apresentados e explicados desta forma proporcionarão um entendimento mais completo do que se pretendia para cada aula, para além de que será mais fácil, creio, estabelecer uma relação entre cada plano e a consequente avaliação e discussão dos resultados obtidos, estas integradas num capítulo posterior deste relatório.

Plano de aula 1 – Aula 56

O início da minha prática de ensino supervisionada coincidiu com a introdução do ponto 3 do módulo 7 do programa da disciplina de Economia. Nos dois pontos anteriores do módulo a professora cooperante já tinha tido oportunidade de abordar, ainda que superficialmente, alguns dos conteúdos que viriam a ser explorados com maior detalhe no decorrer das minhas aulas, pelo que entendi que era importante, antes de avançar, perceber qual o nível de conhecimentos que os alunos já detinham dos temas que viríamos a tratar.

Segundo Lopes e Silva (2012), uma avaliação construtiva, feita ao longo do processo de ensino-aprendizagem, deve tentar constantemente responder a três questões: para onde o professor deve ir; onde está naquele preciso momento; e quais as estratégias que deve utilizar para chegar onde pretende. As respostas a estas questões devem orientar tudo o que faz o professor, tudo o que fazem os alunos e tudo o que o professor e os alunos fazem em conjunto.

O meu objetivo com a realização de uma ficha de trabalho logo no início das minhas aulas supervisionadas foi precisamente o de pôr em prática uma avaliação de carácter diagnóstico que me ajudasse a perceber algumas das necessidades específicas dos alunos. Com essa informação, seria mais fácil ter a perceção de onde estávamos naquele momento e em que sentido deveríamos prosseguir, ou seja, o que pretendi foi

obter mais dados que me permitissem orientar o processo de ensino-aprendizagem, para além dos conteúdos programáticos. Dessa forma poderia definir com maior propriedade se as estratégias que pretendia pôr em prática eram as mais corretas, ou se haveria necessidade de as alterar ou substituir.

Por querer evitar ao máximo que atribuísem uma carga classificativa à atividade, dado tratar-se de uma ficha de trabalho, algo que facilmente se poderia assemelhar a um teste, resolvi sugerir que a mesma fosse realizada em grupos de 2 a 3 elementos. Dessa forma poderia igualmente avaliar desde logo, para além do nível de conhecimentos e de comunicação escrita, a capacidade de cooperação dos alunos.

Outra preocupação foi a de introduzir, logo à partida, as tecnologias digitais como um elemento sempre presente nas nossas aulas. Daí a ficha ter sido enviada para o e-mail dos alunos, realizada nos computadores afetos a cada um dos grupos, porque a sala assim o permitia, e, no final, enviada de volta para mim.

Plano de aula 2 – Aulas 57 e 58

O plano de aula inicialmente previsto para estas duas aulas sofreu ligeiras alterações em função das necessidades evidenciadas pelos alunos na aula anterior e das características da sala. No decorrer das atividades propostas durante a aula precedente foi possível verificar que a generalidade dos alunos sentiu algumas dificuldades na comunicação escrita e na definição de critérios de pesquisa, pelo que entendi que era importante agir em particular também sobre esses dois aspetos ao longo da prática de ensino supervisionada.

O programa da disciplina de Economia (ME, 2004) salienta a importância de desenvolver nos alunos hábitos de pesquisa de informação e, posteriormente, de os orientar durante a seleção, organização e tratamento da informação recolhida. Nesse sentido, pareceu-me conveniente preparar uma aula em que os alunos tivessem a possibilidade de pesquisar dados estatísticos reais relacionados quer com o crescimento económico moderno, quer com os ciclos de crescimento económico. Foi para isso atempadamente solicitada, através da professora cooperante, uma das salas com computadores, mas, embora inicialmente a resposta tenha sido positiva, essa possibilidade gorou-se à última hora, em função da necessidade de ocupação da sala

por um outro professor, que nos pediu a cedência da mesma em virtude de um momento de avaliação que pretendia levar a cabo com recurso aos computadores.

Na demanda de favorecer a compreensão dos conceitos teóricos, pareceu-me que seria produtivo alternar curtos momentos de exposição de conteúdos, com momentos de discussão baseados em exemplos práticos resultantes das pesquisas efetuadas ao longo da aula. Por isso, a apresentação, ainda que superficial, do site da Pordata serviria não só para que ficassem a conhecer uma ferramenta que lhes poderia vir a ser útil ao longo do seu percurso académico, como também para retirar alguns dos dados estatísticos, essencialmente relacionados com os ciclos de crescimento económico, que serviriam de base às discussões em sala de aula sobre o tema. O objetivo inicial era que fossem os alunos a realizar as pesquisas a pares, para que os pudesse auxiliar e orientar na medida das dificuldades evidenciadas por cada grupo, mas como o único computador disponível era o da secretária da professora, resolvi ser eu a fazer as pesquisas, pedindo-lhes que me auxiliassem, para assim, em conjunto, definirmos os critérios de pesquisa. No final de cada ponto em análise tive como imperativo fazer uma síntese geral da discussão e dos conteúdos abordados.

Plano de Aula 3 – Aula 59

A sistematização de conclusões e reflexões escritas é, de acordo com o programa da disciplina (ME, 2004), um dos aspetos importantes que devem ser considerados pelos professores no planeamento das suas aulas. Depois de na aula anterior termos trabalhado mais sobre as questões da definição de critérios de pesquisa e da interpretação da informação recolhida, entendi que nesta aula seria importante que se trabalhasse a interpretação de textos e a comunicação escrita, que foi, como já referido, outra das necessidades evidenciadas pelos alunos na primeira aula desta prática de ensino supervisionada.

O Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (ME, 2017) refere que os alunos devem ser capazes de dominar capacidades nucleares de compreensão e de expressão oral e escrita; de recorrer à informação disponível em fontes documentais físicas e digitais, tais como as redes sociais, a Internet, livros, revistas, ou jornais; de organizar a informação recolhida, com vista à elaboração e à apresentação de um novo produto ou experiência; e de pensar de modo abrangente e em profundidade, de forma

lógica, analisando informação, experiências ou ideias e argumentando com recurso a critérios implícitos ou explícitos, com vista à tomada de uma posição que se revele fundamentada.

De forma a promover o desenvolvimento das capacidades de comunicação escrita, de análise e interpretação, de argumentação e o pensamento crítico e criativo, decidi fazer uso de um material autêntico, no caso um artigo de jornal, para tentar que os alunos pensassem livremente sobre os temas já discutidos em aula e ainda, porque o artigo assim o permitia, introduzir o tema seguinte.

Os alunos deveriam trabalhar a pares, para que todos os grupos tivessem acesso a um computador e para que pudessem partilhar ideias e opiniões durante a análise do artigo e a posterior redação da reflexão escrita sobre o mesmo. O facto de este trabalho ser realizado a pares permitiria, na minha opinião, que os alunos se libertassem, pelo menos em parte, do peso classificativo do mesmo. Isto porque foi previamente acordado com a professora e comunicado aos alunos que esta seria uma das atividades que teria ponderação na nota final de cada um deles.

No final da aula, depois de recebidos os textos de todos os grupos, seria apresentado o guião do trabalho de grupo final.

Plano de aula 4 – Aulas 60 e 61

De acordo com o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (ME, 2017), os alunos devem, no que respeita em particular ao relacionamento interpessoal, ser capazes de: adequar comportamentos em contextos de cooperação, partilha, colaboração e competição; trabalhar em equipa; interagir com tolerância, empatia e responsabilidade; e argumentar, negociar e aceitar diferentes pontos de vista, desenvolvendo novas formas de estar, olhar e participar na sociedade.

O programa da disciplina (ME, 2004) segue a mesma linha de raciocínio, sustentando que é na partilha que os jovens se desenvolvem e aprendem a respeitar as opiniões dos outros, contrapondo e fundamentando as suas próprias.

Na tentativa de agir sobre as capacidades de comunicação, argumentação, e cooperação dos alunos, para esta aula em concreto, depois de uma breve exposição de conteúdos relacionados com o Desenvolvimento Humano e Sustentável, intercalada

com momentos de discussão generalizada, foi planeado e preparado um debate para o segundo tempo, com a turma a ser dividida em três grupos: os ecologistas, os socialistas e os economistas, que são também os três grandes constituintes do que agora se entende verdadeiramente por sustentabilidade, um tema central neste ponto final do módulo 7 do programa.

Segundo Arends (2008), na preparação de um debate o professor deve considerar o objetivo, considerar as características dos alunos, escolher uma abordagem e, por fim, fazer um plano. Embora muitos professores entendam que as discussões e os debates em sala de aula devem ocorrer naturalmente, dispensando o planeamento, a verdade é que, embora a flexibilidade e a espontaneidade sejam indispensáveis, é a planificação prévia e a orientação do professor, segundo o que estabeleceu no plano da sessão, que torna estes aspetos ainda mais importantes para o enriquecimento da discussão dos temas.

O plano passou muito por aproveitar a atualidade do tema do Desenvolvimento Humano e Sustentável e o interesse dos alunos do mesmo para, depois de abordarmos na primeira hora o tema numa perspectiva macro, com exemplos mais distantes, tentar fazer com que os alunos se apercebessem o quão próximo o tema lhes era também a si próprios, fazendo um levantamento de problemas locais e analisando-os sobre diversos pontos de vista, sempre numa perspectiva de sustentabilidade.

Plano de Aula 5 – Aulas 62, 63 e 64

Este plano de aula compreende três sessões consecutivas, num total de três horas, algo que não é usual, mas que foi necessário em função do número de aulas a recuperar e do pouco tempo que faltava para o final do segundo período. Todos os conteúdos programáticos já tinham sido lecionados e trabalhados ao longo das últimas aulas, pelo que decidi dedicar estas sessões à consolidação de conhecimentos. Dada a duração excessiva do plano, senti necessidade de diversificar, fazendo uso de diferentes técnicas de ensino-aprendizagem ao longo das três horas de trabalho.

De acordo com Morán (1995, p. 29), “as linguagens da TV e do vídeo respondem à sensibilidade dos jovens e da grande maioria da população adulta”. Por concordar com a perspectiva do autor, resolvi fazer uso do vídeo na sala de aula, recorrendo a um conteúdo da Netflix. Apesar de ser um documentário, o facto de

pertencer a um canal com o qual a grande maioria dos jovens se identifica, poderia, na minha visão, ajudar a aumentar os níveis de atenção da turma. Na segunda sessão, para garantir que o documentário servia o propósito de consolidar, através de exemplos concretos, parte dos conhecimentos adquiridos nas aulas anteriores, seria preenchido pelos alunos, divididos nos mesmos grupos de trabalho em que estavam inscritos para a realização do trabalho final, um guião de exploração do documentário.

A última sessão ficou reservada para que continuassem o trabalho de grupo final, desta feita em sala de aula e, portanto, com a possibilidade de expor de imediato todas as eventuais dúvidas e dificuldades ao professor. Alguns dos alunos vinham manifestando sérias dificuldades na consecução de um projeto de trabalho de acordo com as indicações apresentadas e, desta forma, pretendia que todos os grupos, e em particular os mais atrasados, conseguissem avanços significativos nos seus trabalhos, dada a aproximação da data das apresentações finais.

Mantive ao longo de toda a prática a preocupação de realizar a esmagadora maioria das atividades em grupo, não só para promover o espírito de cooperação e entreajuda, mas também para aumentar os níveis de motivação, pois fui-me apercebendo que preferiam realizar as atividades desta forma. Para mais, o próprio programa da disciplina (ME, 2004) salienta que o trabalho de grupo assume grande relevância ao permitir, para além de outros aspetos, desenvolver o espírito de solidariedade, de entreajuda, de partilha e, fundamentalmente, de responsabilidade.

Plano de aula 6 – Aula 65

Esta aula seria a última da minha prática de ensino supervisionada, pelo que a reservei para as apresentações dos trabalhos finais dos alunos. Nesta aula o professor teria um papel completamente passivo, apenas se reservando o direito de fazer algumas perguntas ou comentários, caso entendesse necessário, no final de cada uma das apresentações, sempre depois de os outros alunos terem também eles oportunidade de expor eventuais dúvidas, comentários ou questões resultantes do trabalho apresentado pelos colegas.

O Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (ME, 2004) refere a necessidade de desenvolver nos alunos a capacidade de colaborar em diferentes contextos comunicativos de forma adequada, com segurança e utilizando ferramentas

convenientes. Assim, os alunos devem efetuar pesquisas e organizar a informação recolhida de acordo com um plano, com vista à elaboração e à apresentação de um novo produto ou experiência, demonstrando consciência crítica, cooperação e autonomia ao longo de todo o processo. Os trabalhos devem no final ser concretizados em produtos discursivos, textuais, audiovisuais e/ou multimédia, respeitando as regras próprias de cada ambiente, e apresentados diante de audiências reais. Tentei que os alunos, durante a realização do trabalho, desenvolvessem as diferentes capacidades inerentes às várias fases do processo, que culminou na já referida apresentação do trabalho final à turma.

Tendo em conta o peso que o trabalho final teria na classificação final dos alunos no segundo período do ano letivo, algo acordado com a professora cooperante ainda antes do início da prática de ensino supervisionada, entendi que seria importante criar, à parte da grelha construída para o conjunto das aulas lecionadas, uma outra grelha de observação específica para este trabalho. Considerei como elementos de avaliação o domínio dos conteúdos; a capacidade comunicação; o cuidado na apresentação; a adequação das escolhas, quer do tema central quer dos exemplos selecionados; a gestão do tempo, quer no cumprimento de prazos na elaboração do trabalho quer na gestão do tempo de apresentação (máximo de 10 minutos); e as atitudes e valores demonstrados ao longo de todo o processo. Todos os critérios teriam uma ponderação de 15%, individualmente, com exceção das atitudes e valores, que teriam uma ponderação de 25% na nota final do trabalho.

13. Recursos e materiais didáticos

As aulas de Economia da turma 2E funcionaram em duas salas distintas: uma sala de computadores, onde, em função da dimensão da turma, cada aluno poderia ter acesso a um computador para uso individual, caso se entendesse conveniente, e uma sala de aulas mais tradicional, com apenas um computador, um projetor e uma tela de projeção, cuja utilização se destinava em exclusivo aos docentes. Todos os computadores estavam equipados com Microsoft Office e os alunos tinham uma conta de correio eletrónico institucional que poderia e deveria ser usada para qualquer fim relacionado com a sua aprendizagem nas várias disciplinas. Outro ponto que merece registo é o facto de a rede de internet escolar ter funcionado sempre sem problemas

durante toda a prática de ensino supervisionada, o que não me obrigou a recorrer a planos de contingência. Ou seja, a escola oferecia boas condições para pôr em prática várias técnicas de ensino-aprendizagem que integram, e nalguns casos até exigem, a utilização de tecnologias digitais.

O Professor Tomás Patrocínio (2004) refere-se às tecnologias digitais como meios poderosos, por serem não apenas ferramentas que facilitam o trabalho/produção, a consulta e a comunicação, proporcionando a aquisição de saberes em múltiplos contextos, como ainda instrumentos de apoio à autonomia e à realização pessoal. Por concordar por inteiro com o autor e por a escola, como já referi, apresentar condições para pôr em prática a minha pretensão, entendi que seria proveitoso para os alunos utilizar as tecnologias digitais em todas as situações em que estas pudessem facilitar o processo de ensino-aprendizagem, sempre de forma adequada e respeitando as necessidades de cada um dos alunos. É justo dizer que a integração das tecnologias digitais nestas aulas acabou por acontecer de forma bastante natural, muito por mérito da própria turma. Apesar de algumas dificuldades pontuais de alguns alunos, estas raramente foram de natureza técnica. Quero com isto dizer que todos dominavam o conjunto de procedimentos básicos para trabalhar num computador. Por exemplo, muitos tiveram dificuldades em definir critérios de pesquisa e em seleccionar informação, mas todos sabiam que programa utilizar e como se fazia uma procura. Outro exemplo, talvez até mais elucidativo, foi o facto de todos estarem familiarizados quer com o Microsoft Word quer com o Microsoft PowerPoint e de os utilizarem com uma desenvoltura bastante aceitável, apenas demonstrando algumas dificuldades em questões de pormenor.

Foram várias as atividades que envolveram a utilização de tecnologias digitais durante as nossas aulas. Para envio de trabalhos realizados durante a prática de ensino supervisionada os alunos utilizaram as suas contas de correio eletrónico, enquanto eu optei por criar uma exclusiva para o efeito.

Foi utilizado o Microsoft Word nas atividades que envolveram criação de textos, preenchimento de questionários e resolução de fichas de trabalho. Para as apresentações, tanto as minhas como as criadas pelos alunos para o trabalho final da disciplina, recorreu-se ao Microsoft PowerPoint.

Apresentei numa das aulas o sítio de internet da Pordata, da Fundação Francisco Manuel do Santos. Optei por fazê-lo porque, por um lado, foi útil para apresentar uma série de dados que permitiram uma discussão em sala de aula mais rica, objetiva e assente em dados reais e fidedignos, por outro porque entendi ser uma ferramenta que, caso o entendam, podem vir a utilizar no futuro, em particular durante o seu percurso académico. Tratando-se de alunos do ensino secundário, talvez seja demasiado ambicioso pedir-lhes que usem este site com a mesma desenvoltura que um estudante universitário deverá demonstrar, mas não era isso que se pedia, foi apenas uma abordagem superficial para, eventualmente, estimular a curiosidade sobre alguns dos temas tratados na aula.

Recorri a um artigo de opinião de um jornal online nacional para introduzir um dos pontos programáticos do módulo e solicitar uma curta reflexão crítica sobre o mesmo. Por ser um material autêntico, mas não apenas um relato de factos, entendi que seria uma forma interessante de estimular o espírito crítico, a criatividade, a autoconfiança e a capacidade de abstração dos alunos.

Depois do encerramento forçado da escola devido à pandemia de Covid-19 os alunos não tiveram oportunidade de apresentar os seus trabalhos presencialmente, pelo que tivemos, eu e a professora cooperante, de pensar numa alternativa, que acabou por ser uma pequena reflexão individual sobre o trabalho desenvolvido, a enviar juntamente com a apresentação que já tinham preparado. A plataforma usada para comunicar com os alunos à distância durante este período foi o Google Meet, por sugestão da própria direção do agrupamento. Depois de recebidos e avaliados os trabalhos dos alunos, a grelha com as classificações finais foi enviada para a professora cooperante.

Segundo Quivy e Campenhoudt (1998, p. 189), um dos objetivos dos inquéritos por questionário é o “conhecimento de uma população enquanto tal: as suas condições e modos de vida, os seus comportamentos, os seus valores e as suas opiniões”. No caso concreto da minha investigação decidi utilizar o questionário antes de iniciar a prática de ensino supervisionado, para apreciar algumas preferências, expectativas e opiniões que considerei importantes para me contextualizar melhor.

Para Morán (1995, p. 30) “não é satisfatório didaticamente exhibir o vídeo sem o discutir, sem o integrar com o assunto da aula”. Concordo em pleno com o autor.

Assim, criei um guião de exploração para o documentário visionado pelos alunos na sala de aula, não só para tentar estabelecer a relação que pretendia com os temas lecionados, mas também para garantir que os níveis de atenção durante a exibição eram mais próximos dos desejáveis. O documentário exibido pertence ao conjunto de conteúdos de informação disponibilizados pelo canal Netflix, algo que à partida entusiasmou os alunos, embora esperassem certamente outro tipo de vídeo.

De acordo com Arends (2008, p. 211), “as avaliações formativas são recolhidas antes ou durante a instrução e destinam-se a informar os professores sobre os conhecimentos e as competências prévias dos seus alunos para ajudar à planificação”. Aprecio os pressupostos que a suportam e valorizo o papel que pode desempenhar no processo de ensino-aprendizagem, pelo que elegi a avaliação formativa como preferencial na minha prática de ensino, o que me levou a fazer uso de diversos instrumentos que me ajudassem a avaliar continuamente os alunos e a identificar eventuais lacunas.

Utilizei uma ficha de diagnóstico, logo na nossa primeira aula, para perceber o nível de conhecimento prévio dos alunos acerca dos temas a tratar.

Considereei importante criar um guião para o trabalho de grupo final onde ficasse claro o objetivo do mesmo, assim como a metodologia a aplicar, as regras, as datas de entrega e o modo como seria avaliado.

Criei uma grelha de observação global em que defini três critérios específicos para cada aula, ou conjunto de aulas, os quais serão apresentados em seguida, de forma a inferir de forma tão objetiva quanto possível o nível sucesso na concretização dos objetivos definidos em cada plano. Foi ainda criada uma grelha de avaliação específica para o trabalho de grupo final.

14. Avaliação e discussão dos resultados

É difícil pensar no ensino sem avaliação. Se é verdade que a mesma é muitas vezes encarada de forma negativa, quer pelo peso classificativo que tem, quer pelas implicações associadas e que ajudam a determinar esse mesmo peso, não menos o é que, no fundo, e tal como está definido na legislação, a avaliação “constitui um processo regulador do ensino e da aprendizagem, que orienta o percurso dos alunos e certifica as aprendizagens desenvolvidas” (DR, 2016, p. 1124). Ou seja, a avaliação é

mais do que um mero ponto final, ela pode e deve fazer parte do próprio processo de ensino-aprendizagem desde a sua fase inicial. Como escreve a Professora Maria do Céu Roldão (2008, p. 47), “a avaliação decorre e acompanha, no tempo e nas lógicas, ao longo de, e em coerência com o modo como se ensina, isto é, como se organiza e intencionalmente orienta o processo de alguém na aprendizagem”.

Globalmente, poder-se-ão considerar, dependendo do ponto de vista, duas ou três modalidades de avaliação: a diagnóstica, muito útil para efeitos de planeamento e definição de estratégias de diferenciação pedagógica, embora também possa ser englobada no conceito de avaliação formativa, porque, em boa verdade, partilham a mesma natureza; a sumativa, de carácter mais decisório e classificativo; e a formativa, de carácter mais dinâmico, flexível e construtivo. Foi esta última, como já referi ao longo deste relatório, que deu suporte a grande parte da avaliação realizada ao longo da minha prática, embora todas tenham tido o seu espaço.

O instrumento central na avaliação que fui realizando ao longo da prática de ensino supervisionada foi a grelha de observação previamente pensada para cada plano de aula, ou aulas. Apesar de ter utilizado outros instrumentos que me ajudaram no processo de avaliação formativa dos alunos, o seu contributo encontra-se refletido na referida grelha, pelo que para a avaliação do desempenho dos alunos utilizei os dados da grelha de observação, ou seja, a classificação de cada aluno nos três critérios principais definidos para cada aula, ou conjunto de aulas, em questão. Depois, fiz a média, arredondada às unidades, dos valores atribuídos aos alunos em cada um desses objetivos, ou critérios de avaliação, por sessão, sendo essa a classificação da turma. Em função do contexto e da evolução do desempenho dos alunos, que foi sendo corrigido ou comentado consoante a natureza da atividade, tentei inferir os efeitos das metodologias ativas nas suas aprendizagens.

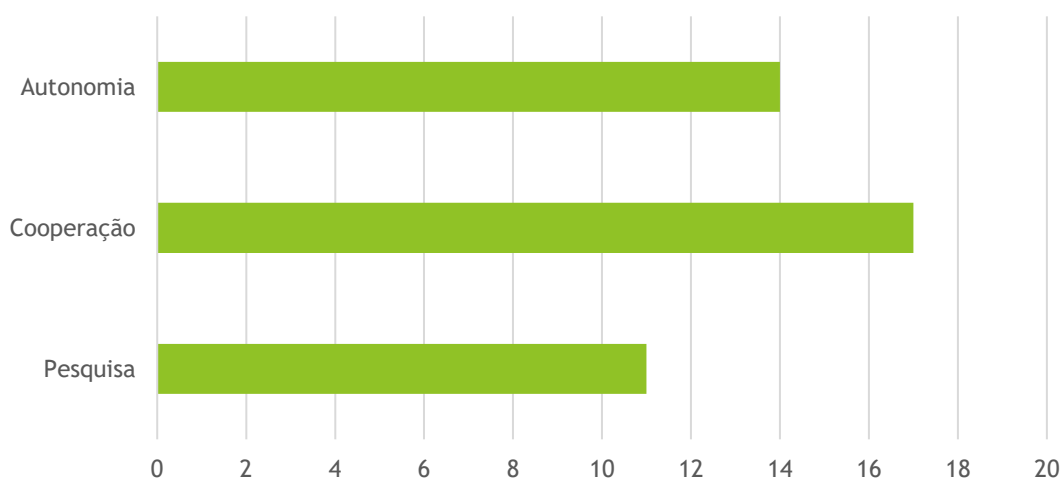
Aula 56

Como se tratava da primeira aula da prática de ensino supervisionada, considerei que seria produtivo realizar uma pequena ficha de trabalho, em grupos de dois a três elementos e com possibilidade de recorrer aos computadores da sala para efetuar as pesquisas que entendessem necessárias, de forma a poder recolher uma avaliação diagnóstica dos alunos. Com isto pretendia contextualizar-me, identificando

necessidades específicas e percebendo qual o nível de conhecimento que já detinham sobre os temas a tratar nas aulas seguintes. Convém recordar que, em conversa com a professora cooperante, tinha já obtido a informação de que os conteúdos do módulo que me cabia lecionar já tinham sido abordados superficialmente no ano anterior, pelo que, para além de serem temas atuais e correntes na comunicação social, já haviam também sido tratados em contexto de aula.

Em função das atividades a propor aos alunos foram então definidos os três critérios de avaliação: a autonomia, a cooperação e a capacidade de efetuar pesquisas. O desempenho dos alunos foi registado na grelha de observação, tendo sido classificado numa escala de 0 a 20 valores, apenas para efeitos relacionados com a prática de ensino supervisionada, ou seja, sem quaisquer implicações na classificação final na disciplina. Foi depois calculado o valor médio das classificações obtidas pelos alunos em cada critério de avaliação, valores esses que foram posteriormente agrupados e apresentados graficamente, concretamente no Gráfico 1, que penso ser a forma mais clara de perceber as diferenças no desempenho global da turma nas diferentes aulas, ou blocos de aulas.

Desempenho da turma 2E - Aula 56



■ Gráfico 1 - Desempenho da turma 2E - Aula 56

Os resultados foram animadores, ainda que tenham surgido mais dificuldades durante as pesquisas do que eu à partida previa que pudesse acontecer. No entanto, em função das necessidades evidenciadas pelos alunos ao longo da aula, creio que no futuro, ao planear uma aula similar, será de incluir um critério de avaliação formativa específico para a comunicação, sobretudo a escrita. Uma parte considerável dos alunos

da turma 2E revelou sérias dificuldades ao nível da escrita, o que também acabou por afetar a oralidade, pois algumas das respostas foram expostas oralmente perante a turma, por eu ter considerado, ao longo da resolução da ficha de trabalho, que aquele grupo em concreto podia dar um contributo interessante para o desenrolar da aula, embora sem ter visto ainda a resposta final por escrito, dado que as fichas seriam revistas por mim posteriormente, fora do contexto da aula. As dificuldades que encontrei nos alunos ao nível da escrita não foram tanto de ordem morfológica, mas essencialmente ao nível da sintaxe. Em alguns casos, a ordem das palavras e a construção das frases era de tal forma incoerente que eu próprio tive dificuldades em perceber o que os alunos pretendiam realmente dizer.

Propor a resolução de uma ficha de trabalho durante a aula não é propriamente uma metodologia ativa, daí se ter decidido que a ficha seria resolvida em grupo e sugerido aos alunos que usassem os computadores ou os telemóveis para efetuar pesquisas, de forma a procurar informação relevante ou a comprovar as respostas dadas. É difícil assegurar que esta foi a melhor forma de avaliar diagnosticamente os alunos, até porque, tendo apenas por base estes dados, seria demasiado pretensioso sugerir que o uso de metodologias ativas, como o trabalho de grupo, tornou a aula mais eficaz. No entanto, se me tivesse limitado a propor que resolvessem a ficha de forma tradicional, isto é, individualmente e sem consulta, teria com segurança sido uma aula mais monótona, em que os alunos atribuiriam à ficha de trabalho um valor sumativo que não tinha e, sobretudo, não me teria apercebido de que apresentavam lacunas consideráveis na definição de critérios de pesquisa e na seleção de informação, nem de que eram ótimos a cooperar entre si.

Ao decidir realizar a ficha em grupo, dando ainda a possibilidade de pesquisarem as respostas, não foi possível aferir com rigor o nível de conhecimentos prévios que os alunos já detinham dos temas, mas serviu como introdução ao módulo e desta forma conseguiu-se integrar outros parâmetros de avaliação formativa, como a autonomia, a cooperação e a destreza na utilização de tecnologias digitais.

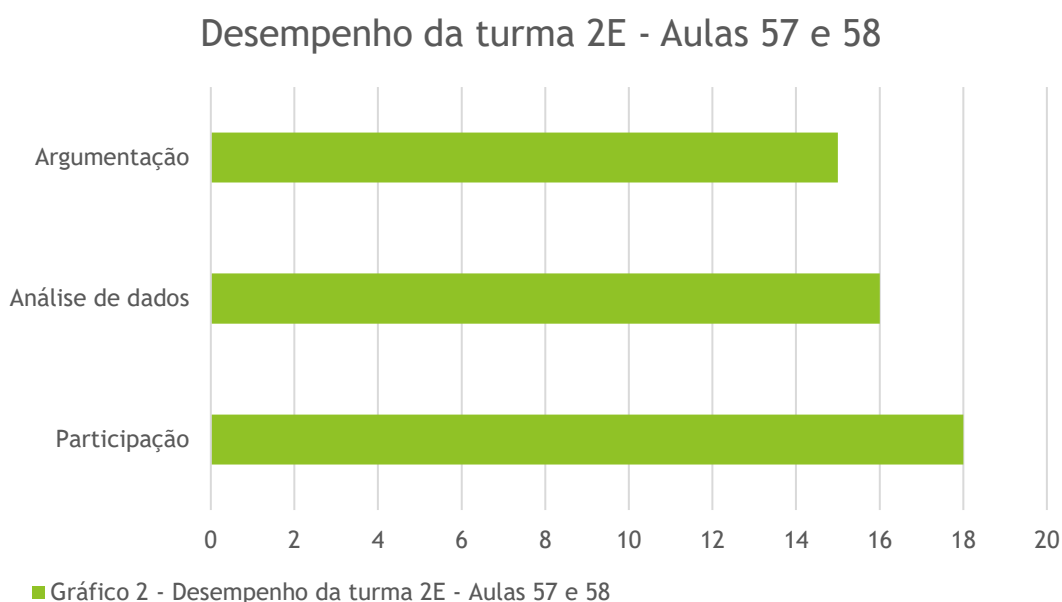
Aulas 57 e 58

Tendo em conta que o plano para estas duas aulas dedicava a maior parte do tempo à discussão em sala de aula assente em dados e exemplos reais, defini a

participação, a análise de dados e a capacidade de argumentação como os três critérios de investigação a considerar para este bloco de aulas.

O objetivo principal era que fosse uma sessão dinâmica, em que para cada conceito abordado fossem apresentados exemplos reais que alimentassem uma discussão fluida e consistente. Em virtude dos temas explorados durante estas duas aulas, os exemplos a apresentar seriam muito à base de dados, essencialmente tabelas e gráficos.

Foi no final feita a média das classificações atribuídas aos alunos, por critério, na grelha de observação. Essas médias, arredondadas às unidades, para cada um dos critérios definidos encontram-se expressas no Gráfico 2.



Apesar de não terem sido os alunos a efetuar as pesquisas por si próprios, tendo os exemplos sido recolhidos e apresentados por mim, recorrendo na maioria dos casos ao site da Pordata, os alunos mostraram uma capacidade de análise dos dados muito acima das minhas expectativas. Talvez por ainda ter bem presente as dificuldades que manifestaram em definir critérios de pesquisa e em selecionar informação na aula anterior, considerava como provável que demonstrassem dificuldades semelhantes na análise dos dados, mas devo, com agrado, reconhecer que estava errado.

Foi com igual satisfação que pude constatar a capacidade de argumentação e a autoconfiança que demonstraram ao sustentar as suas questões, opiniões,

comparações, deduções ou simples afirmações ao longo das duas sessões e dos vários temas e respetivos exemplos apresentados.

Após o que já referi, não será surpresa dizer que os níveis de participação foram muito bons. Aliás, também aqui devo considerar que estava preparado para ser eu a solicitar a participação dos alunos e que tal não foi necessário. A grande maioria da turma participou de forma espontânea, constante e construtiva.

De um modo geral, os objetivos propostos para este bloco de aulas foram alcançados. Mais uma vez, será prematuro afirmar que as metodologias ativas, neste caso concreto a discussão em sala de aula, são mais eficazes na aprendizagem de conceitos económicos, mas, ainda assim, penso que ao promoverem uma maior participação dos alunos tendem a aumentar o interesse destes pelos temas abordados, o que pode ter efeitos positivos na aprendizagem.

Não tendo termo de comparação será precipitado tirar conclusões no que respeita à aprendizagem, como referi. Contudo, creio que é digno de particular atenção o nível de participação alcançado nestas duas aulas. Dificilmente, acredito eu, teria sido possível conseguir o mesmo recorrendo a outras metodologias de ensino que não as ativas.

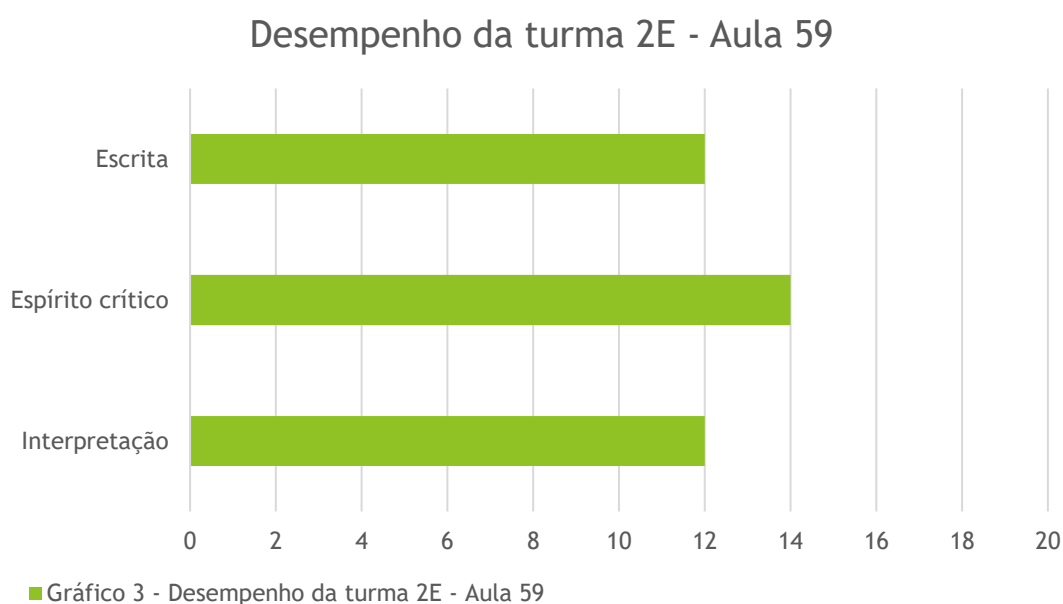
Ao conseguir envolver verdadeiramente os alunos nos temas, incentivando-os a integrar o processo de ensino-aprendizagem de forma ativa, empresta-se uma dinâmica às aulas que é bem mais difícil de obter de qualquer outra forma. Claro que se corre mais riscos, desde logo porque a aula se torna mais imprevisível, menos linear, podendo até parecer mais difícil de controlar, mas também se conseguem outros ganhos dignos de nota, como uma maior riqueza de opiniões e pontos de vista, por exemplo. Outro ponto que vale a pena salientar são os efeitos que as metodologias ativas podem ter no desenvolvimento do espírito crítico e da autoconfiança dos alunos. Depois de cada intervenção construtiva, foi possível notar alterações no comportamento em aula de alguns alunos, que se tornaram mais interventivos e mais confiantes nos seus próprios raciocínios. Não significa isto que estejam mais vezes certos ou errados, simplesmente mostraram-se mais capazes de participar e menos receosos de falhar. Esta mudança foi particularmente importante, pois é também disso que se trata quando se fala em educação inclusiva.

Aula 59

Esta aula consistiu na leitura e apreciação de um artigo publicado online por um jornal nacional de referência relacionado com o desenvolvimento humano e sustentável, a que se seguiu uma breve reflexão escrita sobre o mesmo.

O trabalho foi realizado a pares para que os alunos pudessem trocar ideias após a leitura do artigo e durante a redação da reflexão escrita. Pretendia-se que dessa forma, através da cooperação com o colega, desenvolvessem livremente a sua capacidade de escrita e interpretação.

Os critérios de avaliação definidos para esta aula, em função das características da mesma, foram a capacidade de interpretação de textos, o espírito crítico e a comunicação escrita. As médias das classificações atribuídas aos alunos em cada um dos critérios surge representada no Gráfico 3.



Depois de na aula dupla anterior os alunos terem superado todas as minhas expetativas, devo admitir que nesta o planeamento efetuado não obteve o mesmo sucesso. Admito como provável que o artigo escolhido, apesar de curto e adequado aos conteúdos lecionados, tenha sido demasiado exigente no que respeita à interpretação. Esse facto terá acabado por ter uma influência menos positiva em toda a aula, afetando decisivamente o desempenho dos alunos. Os níveis de cooperação durante a redação da reflexão escrita e de participação na breve discussão que se seguiu à leitura do artigo foram, por comparação com as aulas anteriores, mais baixos.

As médias das classificações atribuídas aos alunos em cada critério, que, arredondadas às unidades, definem as notas da turma que aparecem representadas no gráfico, foram baixas, mas se o valor escolhido para a representação gráfica fosse o da moda, seria pior. A explicação para isso encontra-se no bom desempenho de duas das alunas da turma nesta atividade, que em virtude da sua prestação obtiveram classificações muito acima dos restantes colegas, sobretudo no domínio da escrita e da interpretação do texto. No que toca ao espírito crítico demonstrado pelos alunos, os valores não foram tão díspares. Claro que algumas reflexões foram mais conseguidas, mas todos foram capazes de argumentar as suas opiniões, de retirar ilações sobre o que tinham acabado de ler e de tomar posição sobre os problemas explorados no artigo.

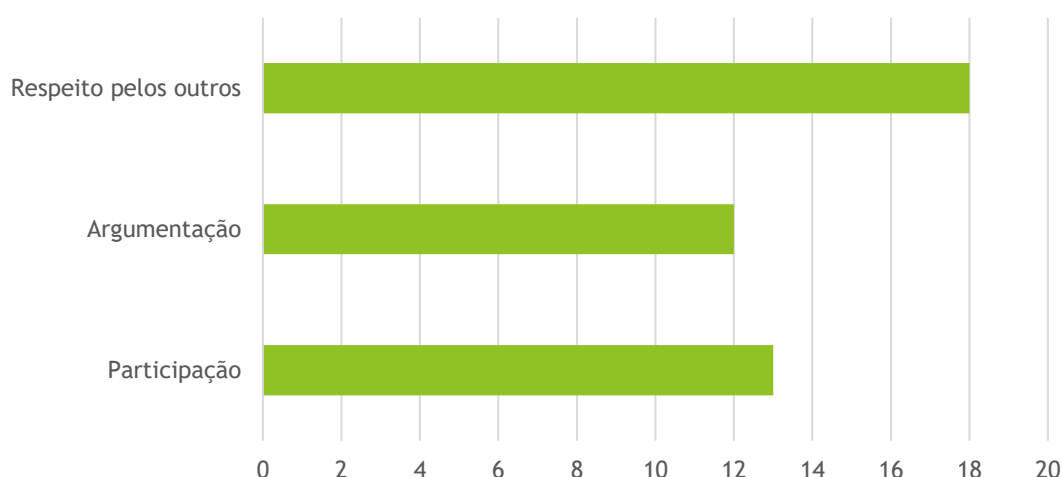
Para esta atividade em concreto, a utilização de metodologias ativas como o trabalho de grupo apresenta vantagens e desvantagens. Analisando em exclusivo o desempenho dos alunos, facilmente se concluirá que a planificação para esta aula não funcionou como se pretendia, mas talvez não seja correto apontar como principal causa a metodologia. Qualquer ilação que se pretendesse retirar sobre o sucesso das metodologias utilizadas ficou comprometida pela escolha do artigo a analisar. É provável que, com base no sucesso da aula anterior, tenha criado expectativas injustamente elevadas em relação ao nível de dificuldade que poderia propor aos alunos. Ainda assim, conseguiram concluir as tarefas propostas e criar um produto final original, com base na leitura de um texto que era exigente.

Com o trabalho de grupo pretendi criar relações de certo modo simbióticas entre alunos, permitindo que comparassem opiniões e que pudessem refletir sobre as mesmas de forma a construírem o texto em conjunto. Em alguns dos grupos isso aconteceu. No entanto, noutros o que sucedeu foi que um dos alunos tomou para si toda a responsabilidade e fez o trabalho praticamente sozinho, enquanto o colega se limitou a assistir e a concordar. Se as reflexões tivessem sido individuais, todos teriam sido obrigados a trabalhar o mesmo. No fundo, um dos problemas de trabalhar em grupo é precisamente esse. Assim, há que adequar a atividade ao que se pretende. O que eu pretendia era que os alunos desenvolvessem a sua capacidade de escrita e interpretação de forma natural e descomplexada, trabalhando em cooperação com o colega de grupo.

Aulas 60 e 61

Para esta aula dupla foram definidos como critérios de avaliação a participação construtiva, a capacidade de argumentação e o respeito pela opinião dos outros, em especial durante o debate simulado. Embora o plano de aula assentasse em dois momentos distintos, foi possível também aqui definir apenas três critérios porque esses momentos eram muito semelhantes nas suas características. Na primeira hora seriam apresentados e discutidos alguns conteúdos relacionados com o desenvolvimento humano e sustentável, com base em exemplos com que os alunos se pudessem relacionar. Na segunda hora tentou-se simular um debate, algo semelhante aos que acontecem em plenário, com a divisão da turma em três grupos distintos e a criação de uma agenda de assuntos a tratar durante a sessão. O valor médio das classificações atribuídas ao desempenho dos alunos, sempre arredondado às unidades, em cada um dos critérios definidos está representado no Gráfico 4.

Desempenho da turma 2E - Aulas 60 e 61



■ Gráfico 4 - Desempenho da turma 2E - Aulas 60 e 61

Na primeira hora de aulas os alunos voltaram a mostrar um desempenho idêntico ao das aulas 57 e 58, expondo dúvidas, apresentando outros exemplos para além dos selecionados e discutindo, sempre numa base de respeito mútuo, os temas em análise, quer comigo quer entre si. O desenvolvimento humano e sustentável é um tema atual e pelo qual, por norma, os alunos mostram um interesse especial. A turma 2E não foi exceção. A primeira das duas aulas de Economia dessa terça-feira terminou com a preparação do debate que estava planeado para a aula seguinte. Tendo em conta a forma como a primeira aula decorreu, o debate prometia ser produtivo.

Apesar das minhas expetativas, a verdade é que na segunda hora de aulas o comportamento dos alunos alterou-se significativamente, tendo toda a atividade da primeira hora sido substituída por uma apatia generalizada. Os temas que tinham sido escolhidos pelos alunos para a agenda do debate foram todos tratados, mas sem espontaneidade, obrigando-me a solicitar intervenções inúmeras vezes e a colocar algumas questões na tentativa de os orientar e interessar. A espaços houve uma ou outra intervenção coerente e produtiva, mas no geral o debate ficou aquém dos objetivos que eu esperava que se atingisse.

Há algumas razões que podem explicar esta diferença de comportamento. A primeira é que a segunda aula de Economia foi a última do dia, começou por volta das 17:30, o que pode levar a considerar o cansaço como uma razão explicativa. No entanto, na terça-feira anterior, obviamente no mesmo horário, os alunos tinham mantido níveis de participação incomparavelmente superiores. Para mais, na aula imediatamente anterior tinham mostrado idêntica vontade de participar. Considero, portanto, que o cansaço possa ter contribuído, mas não acredito que tenha sido a única causa do menor sucesso do debate.

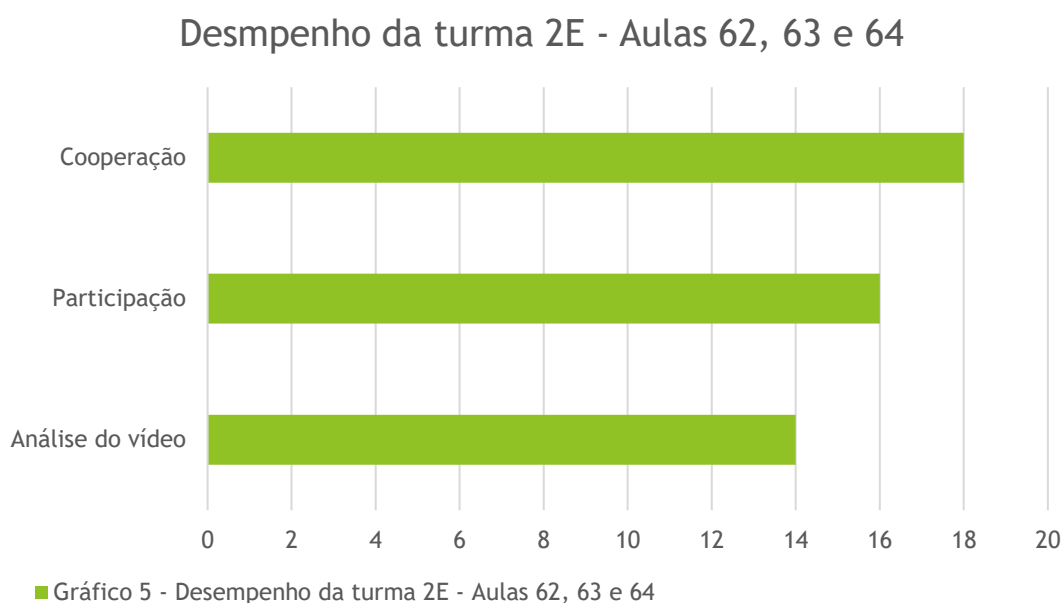
O desinteresse pelo tema é outra hipótese a considerar. Contudo, o desenvolvimento humano e sustentável foi provavelmente o tema com que os alunos mais se identificaram e, mais uma vez, foi o mesmo tema em análise na aula anterior, onde os níveis de participação foram muito bons.

Com base no que conheci da turma durante a nossa convivência, é mais provável que o próprio figurino da atividade tenha contribuído para baixar os níveis de participação. Pode ser mais do que uma mera coincidência que nas aulas em que a discussão surgiu depois de breves exposições, ou assente em exemplos concretos, os alunos tenham participado com naturalidade e evidente interesse, por não sentirem essa participação como uma exigência, enquanto que noutras atividades, como este debate, quando se sentiram pressionados a participar, inibiram-se. O facto de não estarem habituados a atividades desta natureza também sugere que a mesma teria beneficiado com uma preparação mais longa, mas o tempo era um recurso escasso. Creio que não foi um problema da metodologia, ou da técnica em si, mas sim da inadaptação da mesma ao contexto.

Aulas 62, 63 e 64

Este bloco de três aulas seguidas resultou de uma acumulação de aulas de reposição que deviam ser lecionadas até ao final do segundo período letivo. O facto de haver uma carga excessiva de aulas da mesma disciplina numa só tarde, algo a que estes alunos não estavam habituados, levou a um certo cuidado no planeamento. A solução encontrada, como apoio da professora cooperante, foi diversificar estratégias, de forma a tentar não perder a atenção dos alunos, e estabelecer com a turma um acordo com base em objetivos claros desde o início. Foi com base nesse acordo que, por exemplo, foi decidido enviar o guião de exploração do documentário para os alunos antes de se proceder à exibição do mesmo. Na primeira hora assistimos a um documentário da Netflix, relacionado, mais uma vez, com o tema do desenvolvimento humano e sustentável. Na segunda, após uma breve discussão em sala de aula, os alunos preencheram um guião de exploração do documentário a que tinham acabado de assistir. Por fim, a terceira aula foi dedicada aos trabalhos de grupo finais, cuja apresentação estava marcada para a aula seguinte.

Os critérios de avaliação definidos para estas três aulas foram: a análise do vídeo, a participação construtiva e a cooperação, estas últimas mais relacionadas com a preparação dos trabalhos finais, a realizar na terceira hora. O desempenho da turma, sempre seguindo o mesmo procedimento de apuramento, surge representado no Gráfico 5.



O documentário relacionava-se perfeitamente com os temas tratados nas aulas anteriores e os alunos não tiveram dificuldade em enquadrá-lo nos mesmos. A exibição decorreu sem incidentes a registar e, após um intervalo de 10 minutos, o preenchimento dos guiões de exploração seguiu no mesmo registo. A atividade foi realizada em grupo, sendo que os alunos foram logo no início desta aula divididos pelos mesmos grupos a que pertenciam para a realização do trabalho final. Cada grupo teve acesso a um computador e no final da aula todos os grupos me enviaram por e-mail os respetivos guiões de exploração completamente preenchidos. Foi para a maior parte dos alunos, no que respeita à comunicação escrita, o seu melhor trabalho durante a minha prática de ensino supervisionada.

A preparação do trabalho final avançou significativamente durante a última aula. Muitos alunos tinham ficado bloqueados em determinada parte do seu trabalho e o facto de puderem tirar dúvidas com o professor, ou simplesmente pedir conselhos e opiniões no imediato, permitiu-lhes avançar mais rapidamente. Aliás, a maior parte dos grupos, com a exceção de um único, terminou a aula com as apresentações muito próximas de ficarem concluídas.

As análises ao vídeo mostraram que os alunos estiveram atentos ao documentário. Apreciei bastante o espírito crítico e a capacidade de relacionar o exemplo que deu suporte ao documentário com os temas lecionados, mas acima de tudo considero compensador o facto de a comunicação escrita e a capacidade de pesquisa terem apresentado melhorias. É certo que o trabalho foi feito em grupo e que, logicamente, cada aluno não escreveu todas as respostas e realizou todas as pesquisas, para que eu pudesse analisar desempenhos individuais em pormenor, mas, ainda assim, pela forma como participaram, todos, sem exceção, terão tido oportunidade de evoluir em conjunto com os colegas. A participação foi, claro está, também um ponto forte nas duas aulas que se seguiram à exibição do documentário, contudo a cooperação voltou a ser o critério onde os alunos apresentaram melhor desempenho.

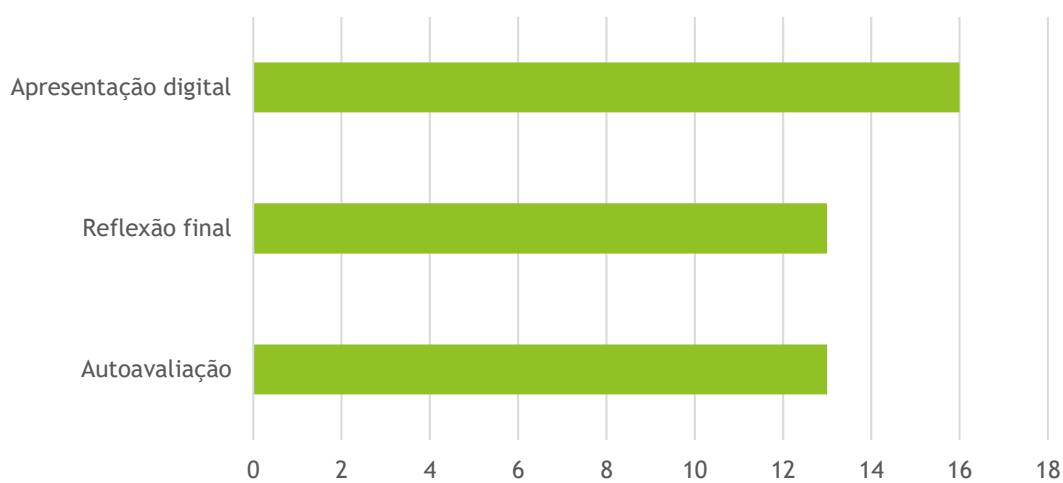
Os trabalhos finais só seriam apresentados na aula seguinte, a última do módulo, mas ao acompanhar o seu desenvolvimento foi possível perceber que, na globalidade, apresentam um nível condizente com o do ensino secundário. No geral, considero que o plano para estas três aulas apresentou resultados positivos.

Aula 65 – Conclusão da Prática de Ensino Supervisionada

As apresentações dos trabalhos finais dos alunos previstas para esta aula não se realizaram devido à pandemia de Covid-19 no país. Após a comunicação do governo na noite anterior e o surgimento de casos em Portimão, a direção do agrupamento Francisco Fernandes Lopes optou por dispensar os alunos da obrigatoriedade de comparecerem às aulas neste último dia de aulas, visto que todas as escolas nacionais encerrariam portas nesse mesmo dia.

A avaliação dos trabalhos dos alunos teve, portanto, que ser repensada. Em conjunto com a professora cooperante ficou estabelecido que, em substituição das apresentações orais, os grupos enviariam a apresentação digital que tinham preparado, acrescentando cada aluno uma reflexão final individual sobre o trabalho realizado. Por essa razão, os critérios de avaliação também se alteraram, passando a ser considerados a autoavaliação, a apresentação em suporte digital e a reflexão final, cujos valores médios globais surgem representados no Gráfico 6.

Desempenho da turma 2E - Aula de conclusão



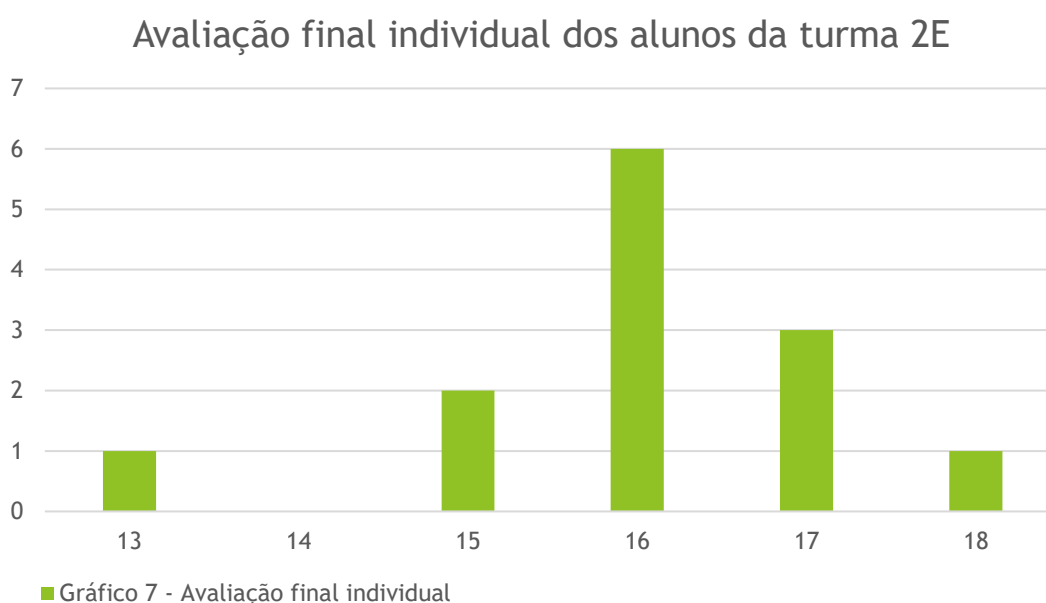
■ Gráfico 6 - Desempenho da turma 2E - Aula de conclusão

A autoavaliação, enviada por e-mail para os alunos preencherem e recebida pela mesma via, é demonstrativa da visão deturpada que grande parte dos alunos têm de si próprios, muito baseada, na minha opinião, nalguma falta de autoconfiança e em expectativas baixas em relação aos resultados que podem alcançar. Por exemplo, no que respeita à capacidade de participar de forma construtiva, todos os alunos responderam “raramente” ou “algumas vezes”, quando eu entendo que a participação foi muito boa na esmagadora maioria das nossas aulas.

As reflexões escritas individuais finais, embora não estivessem previstas no plano inicial, acabaram por me permitir tirar algumas conclusões no que respeita à capacidade de comunicação escrita, uma das necessidades identificadas nos alunos logo na primeira aula da prática de ensino supervisionada. Quatro das alunas da turma destacam-se claramente dos restantes pela positiva neste requisito. Na maioria, continuei a detetar nos textos dificuldades em articular ideias. Essa dificuldade é muito menos perceptível ao nível do discurso. É também curioso que do ponto de vista da morfologia não se note quaisquer dificuldades de maior, o grande problema é mesmo a sintaxe.

As apresentações digitais mostraram que do ponto de vista técnico, isto é, na relação com os programas informáticos, os alunos estão a um nível superior ao meramente aceitável. Devo referir que a capacidade de pesquisa e seleção de informação mostrou neste trabalho melhorias significativas, quer ao nível da informação geral sobre o tema escolhido por cada grupo, quer na própria escolha dos exemplos reais incluídos em todas as apresentações. três das apresentações foram de facto muito conseguidas, sendo que uma delas apresentou um nível que, na minha opinião, excedeu o que se pode exigir a alunos do ensino secundário. No entanto, todas obtiveram uma classificação claramente positiva.

As avaliações finais surgem representadas no gráfico abaixo, onde as diferentes classificações obtidas pelos alunos surgem no eixo horizontal e o número de alunos com a mesma classificação se encontra no eixo vertical.



As classificações atribuídas aos alunos foram coerentes com o seu desempenho e com a evolução que cada um demonstrou, tendo em conta o contexto global e as características individuais. Uma aluna destacou-se pela negativa por ter faltado a algumas aulas importantes, o que influenciou a sua participação, ainda que tenha entregado a maioria dos trabalhos exigidos, apenas falhando na entrega da reflexão a pares sobre o artigo, por essa ter sido uma das aulas a que faltou. Ainda assim, obteve classificação positiva. Outra aluna destacou-se claramente pela positiva em todos os trabalhos, mas em especial no trabalho de grupo final e na reflexão individual sobre o mesmo. Apesar de na participação e na cooperação me ter merecido uma nota idêntica à de outros colegas, os dois itens finais fizeram com se demarcasse dos demais.

No que respeita aos efeitos das metodologias ativas na aprendizagem dos alunos, em resposta à pergunta orientadora desta investigação, creio que têm efeitos manifestamente positivos na cooperação e na participação dos alunos nas atividades propostas. O facto de o tempo disponível não permitir a aplicação de um número considerável de metodologias ativas conduziu à opção de investir sobretudo em duas delas: o trabalho de grupo e a discussão em sala de aula. É certo que o trabalho final foi desenvolvido ao longo da prática, mediante objetivos concretos e de acordo com certas exigências apresentadas aos alunos na forma de um guião de trabalho, permitindo que escolhessem o tema e efetuassem o seu próprio planeamento, mas não se pode considerar que tenha sido um trabalho de projeto, para isso teria sido necessário dispor de mais tempo. A discussão em sala de aula permitiu que os temas fossem trabalhados ativamente, envolvendo os alunos nos mesmos. Acredito que teve efeitos positivos no desenvolvimento do espírito crítico e na autoconfiança dos alunos. Durante os trabalhos de grupo foi possível verificar a forma como cooperavam entre si e penso que cada um dos grupos foi mais do que a soma das partes, aliás, penso que isso terá ficado bem patente nos trabalhos finais e, consequentemente, também nas classificações individuais.

No que respeita à aprendizagem de conceitos, pelo que me fui apercebendo e pelos dados recolhidos, penso que os alunos, no geral, interiorizaram os conceitos essenciais. Creio, ainda assim, que importa aqui referir que o próprio conceito de aprendizagem não se esgota nos conteúdos da disciplina.

15. Reflexões sobre a prática letiva e o impacto da pandemia de Covid-19

Foi muito compensador desenvolver esta experiência de trabalho com a turma 2E e com a professora cooperante Maria Leonor Faustino. Fiquei com a sensação que aprendi muito mais do que tive oportunidade de ensinar, mas, em virtude da pouca experiência na função, creio que isso até seria expectável, se não mesmo inevitável.

Comecei este percurso com a pretensão de chegar a resultados inequívocos, que demonstrassem de forma evidente os efeitos concretos da utilização de metodologias ativas durante o ensino da Economia. No entanto, um dos problemas de realizar investigações no âmbito das Ciências Sociais consiste, tal como referem Quivy e Campenhoudt (1998, p. 247), “em que as conclusões de uma investigação raramente conduzem a aplicações práticas e indiscutíveis”. Nesse sentido esta investigação não foi diferente. Não me é possível afirmar cabalmente que as metodologias ativas produzem, independentemente do contexto, este ou aquele efeito na aprendizagem dos alunos na disciplina de Economia. Contudo, se, ao invés de procurarmos conclusões globais, as procurarmos apenas para este grupo específico de alunos, pensando, por exemplo, no que poderia ser um planeamento futuro para as aulas de Economia desta turma, creio que podemos retirar algumas considerações interessantes sobre o efeito das mesmas na aprendizagem da turma 2E durante esta curta experiência investigativa.

Antes de mais, devo reconhecer que eu próprio sou adepto da utilização das metodologias ativas no processo de ensino-aprendizagem, embora não necessariamente em exclusividade, desde que acompanhem os objetivos estabelecidos, o que me levou a ter algumas precauções no sentido de evitar que a minha posição pessoal compromettesse a investigação. De acordo com Bell (2010, p. 163), “os observadores participantes estão bem cientes dos riscos de serem parciais”. Foi precisamente para reduzir ao máximo a possível influência de qualquer expectativa da minha parte em relação ao desempenho dos alunos que defini um número reduzido de objetivos específicos para cada aula, para me focar no essencial.

De acordo com Perrenoud (2002, p. 90), “as práticas inovadoras não são dissociáveis do seu contexto”. Tendo em conta a ainda escassa utilização das metodologias ativas em boa parte das salas de aula nacionais, algumas das práticas utilizadas durante a presente investigação podem ser consideradas inovadoras, ou seja, tanto correm o risco de poder ser desajustadas para aquele conjunto de alunos, embora

comprovadamente eficazes noutros contextos, como o de os alunos, por não estarem familiarizados com as mesmas, adotarem uma atitude de pouca receptividade à mudança, algo que é natural na espécie humana e, portanto, compreensível.

Penso que terá sido uma junção desses dois fatores a estar na base do modesto sucesso da simulação de debate. Por um lado, os alunos não estavam habituados a simulações daquele género, por outro, mostraram muito pouco entusiasmo, quer na apresentação da proposta de atividade quer no decorrer da mesma. Sendo uma atividade que exige uma boa dose de entrega por parte dos participantes, no futuro, ou a proposta teria de ser profundamente reformulada, ou então penso que seria preferível apostar numa outra forma de alcançar os mesmos objetivos por outro caminho. São casos diametralmente diferentes as metodologias de trabalho de grupo e de discussão em sala de aula com base em breves exposições de conteúdos ou em exemplos significativos. Acredito que muito dificilmente teria conseguido os mesmos níveis de atenção e entrega se me tivesse limitado a expor conteúdos durante um longo período de tempo, a fazer perguntas entre exposições e a demonstrar eu próprio como os exemplos apresentados se relacionavam com os temas. Da mesma forma, também não me teria apercebido da sua assinalável capacidade de cooperação, nem de necessidades específicas, como a dificuldade em realizar pesquisas e selecionar informação, sem recurso às metodologias ativas. O que reforça a posição de quem defende que estas metodologias são também mais inclusivas.

Não querendo retirar desta experiência conclusões universais, atrevo-me a dizer que a utilização de metodologias ativas pode ter efeitos positivos na aprendizagem, desde que bem planeada e contextualizada.

A pandemia de Covid-19, pelo impacto que teve no ano letivo 2019/2020, é um assunto incontornável nesta reflexão. Apesar da gravidade da situação que o país e o mundo atravessam e dos evidentes efeitos negativos a vários níveis, o trabalho do professor e a importância da escola enquanto espaço físico de educação e socialização saem mais valorizados desta experiência. Não ouvi um único testemunho, quer se tratasse de alunos, pais ou professores, de alguém que considerasse o ensino à distância como uma solução de futuro, sobretudo ao nível do ensino básico e secundário. O que se ganha em comodidade perde-se em tudo o resto.

16. Síntese conclusiva e questões para prática futura

Pode parecer paradoxal, conforme destacámos, que, atualmente, se cite John Dewey ou Lev Vygotsky quando se defendem as metodologias ativas como as mais adequadas a muitos contextos e por várias razões, o que, tendo em conta o corte com o ensino tradicional, essencialmente expositivo, configura, de certa forma, uma inovação. O paradoxo reside no facto de qualquer um dos autores referidos já ter falecido há mais de meio século e de as suas ideias terem sido amplamente divulgadas ainda na primeira metade do século XX. Na prática, isto significa que muitas das estratégias e técnicas que hoje se apresentam como inovadoras já têm, pelo menos na sua génese, décadas de existência. No entanto, a utilização de metodologias ativas no processo de ensino-aprendizagem das várias disciplinas continua a merecer uma certa apreensão por parte de muitos professores.

Não deixa de se estranhar que, apesar das indicações claras dadas por parte do Ministério da Educação, das várias ações de formação para docentes e de toda a informação que tem vindo a ser amplamente divulgada por várias vias, em que o tema é frequentemente e diretamente abordado, ainda se verifique uma utilização marginal das metodologias ativas nas salas de aula portuguesas. Nalguns casos poderá ser, eventualmente, por descrença, conforto, ou manifesta convicção na maior eficácia de outras metodologias, noutros talvez possa ser por entenderem que ao alargarem a participação dos alunos ficam em maior risco de perder o controlo da aula e, portanto, mais expostos. Haverá seguramente razões válidas que o justifiquem, mas isso seria matéria para um outro trabalho.

A prática de ensino supervisionada descrita neste relatório pretendeu utilizar metodologias ativas no processo de ensino-aprendizagem da disciplina de Economia do Ensino Profissional e analisar os seus efeitos na aprendizagem dos alunos. Não foi possível chegar a conclusões absolutamente inequívocas que nos permitissem apresentar aqui determinados efeitos como uma garantia, mas foi possível constatar, numa perspetiva qualitativa, que a utilização de metodologias ativas no processo de ensino-aprendizagem da referida disciplina pode influir positivamente na participação, na cooperação e no desenvolvimento do espírito crítico, ainda que esses efeitos possam sofrer alterações em função das dinâmicas da turma, da natureza dos conteúdos e de vários outros fatores que, em conjunto, configuram o contexto global.

A experiência na sala de aula foi curta, apenas dez aulas com uma turma, mas o tema oferece inúmeras possibilidades de investigação. Seria interessante, por exemplo, perceber com clareza, em função do tipo de contexto, quais as metodologias ativas que apresentam melhores resultados e quando, ou em que situações, algumas delas simplesmente não são aconselháveis. Seria igualmente interessante ter termo de comparação com outras metodologias e, de forma tão inequívoca quanto possível, tentar quantificar essas diferenças. No entanto, nenhuma destas sugestões de investigação se afigura tarefa fácil. Fiz referência, logo no início desta síntese, à antiguidade da discussão em torno das metodologias ativas, exatamente para se perceber o quão difícil é apresentar resultados objetivos, inequívocos e que sejam globalmente aceites em investigações deste género. Estamos, pois, perante um desafio permanente.

Referências

- Agrupamento de Escolas Dr. Francisco Fernandes Lopes (2017). *Projeto Educativo 2017/2020*. Olhão: AEFFL.
- Arends, R. (2008). *Aprender a Ensinar* (7ª Edição). Lisboa: MacGraw-Hill.
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy - The exercise of control*. Nova Iorque: W.H. Freeman & Co Ltd.
- Bell, J. (2010). *Como realizar um projeto de investigação – Um guia para a pesquisa em Ciências Sociais e da Educação* (5ª Edição). Lisboa: Gradiva.
- Boud, D. & Feletti, G. (2013). *The Challenge Of Problem-Based Learning*. Londres: Taylor and Francis.
- Casulo, J. C. (2011). Uma Metodologia de Ensino para Aulas Práticas Universitárias: Leitura, Trabalho de Grupo e Debate. *Revista Portuguesa De Pedagogia*, p. 161-169. https://doi.org/10.14195/1647-8614_Extra-2011_13
- Caldeira, S. & Veiga F. H. (2013). Desenvolvimento pessoal, psicossocial e moral. In F. Veiga (Coord.). *Psicologia da Educação: Teoria, investigação e aplicação. Envolvimento dos alunos na escola* (pp. 121-176). Lisboa: Climepsi Editores.
- Carvalho, C. & Conboy, J. (2013). Desenvolvimento cognitivo e da linguagem. In F. Veiga (Coord.). *Psicologia da Educação: Teoria, investigação e aplicação. Envolvimento dos alunos na escola* (pp. 67-96). Lisboa: Climepsi Editores.
- Commission of the European Communities (2006). *Efficiency and equity in European education and training systems*. Bruxelas: CEC.
- Curado, A. P. (2017). *Economia no secundário: como ensinar?* Lisboa: Chiado Editora.
- De Graaf, E. & Kolmos, A. (2003) Characteristics of Problem-Based Learning. *International Journal of Engineering Education*. Vol. 19, No. 5, pp. 657-662. ISSN: 0949-149X/91
- Decreto-Lei nº 17/2016 (2016). *Diário da República*, 1ª Série, 65, 1123-1127.
- Decreto-Lei nº 54/2018 (2018). *Diário da República*, 1ª Série, 129, 2918-2928.
- Decreto-Lei nº 55/2018 (2018). *Diário da República*, 1ª Série, 129, 2928-2943.
- Dewey, J. (2007). *Democracia e Educação*. Lisboa: Plátano Editora.
- Ferreira, C. A. (2018). *Instrumentos de avaliação para a melhoria do ensino e da aprendizagem*. *Revista Eletrónica de Educação e Psicologia*, 0003, 1752-1796.

- Freinet, C. (2004). *Pedagogia do bom senso* (7ª Edição). São Paulo: Martins Fontes.
- Freire, P. (2005). *Pedagogia do Oprimido* (23ª Edição). São Paulo: Paz e Terra.
- Gomes, R. (2018). *Preparação para o exame final – Economia A*. Porto: Porto Editora.
- Gouveia, J. (2005). Métodos, técnicas e jogos pedagógicos - Recurso didático para formadores (p. 52-63). Braga: Expoente.
- Justino, D. (2010). *Difícil é educá-los*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Lemos, V. (2013). Políticas Públicas de Educação: Equidade e Sucesso Escolar. *Sociologia, Problemas e Práticas*, n.º 73, p. 151-169. DOI: 10.7458/SPP
- Lopes, J. & Silva, H. S. (2010). *A Aprendizagem Cooperativa na Sala de Aula: um guia prático para o professor*. Lisboa: Lidel.
- Lopes, J. & Silva, H. S. (2012). *50 técnicas de avaliação formativa*. Lisboa: Lidel.
- Mateus, M. (2011). Metodologia de trabalho de projeto: Nova relação entre os saberes escolares e os saberes sociais. *Revista de Educação*. Vol.3, nº 2 (2011). P. 3-16. ISSN: 1645-4774.
- Matos, J. (2014). *Princípios Orientadores para o Design de Cenários de Aprendizagem*. Lisboa: Fundação para a Ciência e Tecnologia.
- Ministério da Educação (2004). *Programa da disciplina de Economia, Cursos Profissionais de Nível Secundário*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção Geral de Formação Vocacional.
- Ministério da Educação (2005a). *Programa de Economia A, 10º e 11º anos. Curso Científico-Humanístico de Ciências Socioeconómicas*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Ministério da Educação (2005b). *Programa de Economia C, 12º Ano, Curso Científico-Humanístico de Ciências Socioeconómicas*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Ministério da Educação (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção Geral de Educação.
- Morán, J. M. (1995). O vídeo na sala de aula. *Comunicação e Educação*, nº 2, p. 27 a 35. ISSN: 2316-9125.v0i2p27-35
- Neto, D. (2009). *Difícil é Sentá-los*. Lisboa: Oficina do Livro.
- Nóvoa, A. (1994). *História da Educação*. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.

- Nóvoa, A. (2009). Educação 2021: para uma história do futuro. *Revista Iberoamericana de Educación*, nº 49, p. 181-199. ISSN: 1022-6508-X.
- Nunes, S. & Veiga, F.H. (2013). Desenvolvimento Pessoal, psicossocial e moral. In: F.H. Veiga (coord.). *Psicologia da Educação – Teoria, investigação e aplicação. Envolvimento dos alunos na escola* (pp. 121- 176). Lisboa: Climepsi Editores.
- OECD (2007). *No More Failures. Ten Steps to Equity in Education*. Paris: OECD Publishing.
- Pacheco, J. A. (2001). *Currículo: Teoria e Práxis*. Porto: Porto Editora.
- Patrocínio, Tomás (2004). *Tornar-se Pessoa e Cidadão Digital*. Tese de Doutoramento. Lisboa: Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Nova de Lisboa.
- Pereira, A. (2013). Motivação na Aprendizagem e no Ensino. In: F.H. Veiga (coord.). *Psicologia da Educação – Teoria, investigação e aplicação. Envolvimento dos alunos na escola* (pp. 445-541). Lisboa: Climepsi Editores.
- Perrenoud, P. (2002). *As Competências para Ensinar no Século XXI – A formação dos professores e o desafio da avaliação*. Coimbra: Artmed Editora.
- Piaget, J. (1999). *Pedagogia*. Almada: Instituto Piaget.
- Quivy, R & Campenhoudt, L. V. (1998). *Manual de investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva
- Rodrigues, A.L. (2019). *Aprendizagem Ativa, Como Inovar na Sala de aula*. Lisboa: Lisbon International Press.
- Rodrigues, D. & Armstrong, F. (2014). *A inclusão nas escolas*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Roldão, M. C. (2008). *Gestão do currículo e avaliação de competências – As questões dos professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- Sampaio, D. (1994). *Inventem-se Novos Pais* (16ª edição). Alfragide: Editora Caminho.
- Santa-Clara, A. (2012). Por que estudar psicologia nos cursos de educação? In Monteiro, C. E., & De Chiaro, S. (Org.). *Fundamentos Psicológicos do Ensino e da Aprendizagem*. (pp. 117-134). Recife: Editora Universitária da UFPE.
- Saramago, J. (1998). *Cadernos de Lanzarote – Diário V*. Alfragide: Editora Caminho.
- Vygotsky, L. (2012). *Imaginação e criatividade na infância*. Lisboa: Dinalivro.

Lista de Apêndices

Anexo A – Planificação

- Cenário de aprendizagem
- Plano da prática de ensino supervisionada
- Matriz de conteúdos e objetivos
- Planos de aula

Anexo B – Grelhas de observação e avaliação

- Grelha de observação das aulas lecionadas
- Grelha de avaliação do trabalho de grupo final
- Grelha de autoavaliação

Anexo C – Diário de Campo

Anexo D – Recursos e materiais didáticos

- Ficha de trabalho
- Guião do trabalho de grupo final
- Guião de exploração do documentário
- Questionário aos alunos
- Apresentação em PowerPoint utilizada nas aulas lecionadas

| Cenário de Aprendizagem | |
|--|----------------|
| Disciplina: Economia | Ano: 2º |
| Unidade: Crescimento, desenvolvimento e flutuações da atividade económica | |

Tendências Relevantes

Verifica-se a necessidade de utilização de estratégias diversificadas, adequadas à diversidade das necessidades e das especificidades dos alunos, sempre com recurso a metodologias ativas, na demanda de uma educação inclusiva.

É igualmente necessário pensar e desenvolver aulas com um carácter eminentemente prático, ajustadas à realidade, que possibilitem aos alunos fazer, criar, pensar, pesquisar e aplicar, bem como desenvolver o pensamento crítico, a autonomia, o trabalho colaborativo e a capacidade de reflexão.

É ainda importante responder à exigência emergente na sociedade contemporânea de integração das tecnologias digitais nos processos de ensino-aprendizagem.

Breve Descrição

Com este módulo, pretende-se que os alunos reflitam sobre alguns dos aspetos mais relevantes da economia mundial e sobre os problemas da atualidade na perspetiva do desenvolvimento humano e sustentável. Assim, a presente unidade letiva, por ser a última do 11º ano, permite a revisão globalizante das temáticas estudadas ao longo do ano, completando os conhecimentos adquiridos e as reflexões então feitas com o seu confronto com a dimensão social da Economia.

Objetivos de aprendizagem

- Distinguir crescimento económico de desenvolvimento.
- Distinguir indicadores simples de indicadores compostos.
- Interpretar indicadores de desenvolvimento.
- Referir limitações dos indicadores como medidas do desenvolvimento.
- Reconhecer a heterogeneidade de desenvolvimento através de conjuntos variados de indicadores.
- Analisar situações de crescimento económico sem desenvolvimento.
- Constatar o crescimento económico de algumas economias nos últimos séculos.
- Explicar fatores de crescimento económico.
- Reconhecer o capital humano como fator de crescimento económico.
- Identificar características dos países desenvolvidos associadas ao crescimento económico moderno.

- Verificar historicamente a irregularidade do ritmo de crescimento da atividade económica.
- Caracterizar as fases dos ciclos económicos.
- Indicar limites ao crescimento económico.
- Avaliar as desigualdades de desenvolvimento a nível mundial.
- Distinguir pobreza de exclusão social.
- Constatar situações de pobreza e exclusão social nos países desenvolvidos.
- Justificar a necessidade de um desenvolvimento humano e sustentável no atual contexto.

Papel dos alunos

Ao longo das aulas previstas para o módulo 7 da disciplina de Economia, os alunos deverão:

- Realizar trabalhos de grupo e apresentações à turma.
- Realizar pesquisas e selecionar informação.
- Analisar textos, indicadores, mapas de distribuição, tabelas e gráficos.
- Resolver e analisar a correção de fichas de trabalho.
- Participar ativamente e de forma construtiva nos debates.
- Utilizar as tecnologias digitais no desenvolvimento dos seus trabalhos.
- Ser assíduos e pontuais, fazendo-se sempre acompanhar do material necessário ao melhor funcionamento da aula.

Papel do professor

Para orientar a aprendizagem e assegurar que os alunos alcançam os objetivos, o professor deverá:

- Analisar e discutir criticamente os trabalhos apresentados pelos alunos.
- Planificar, elaborar e acompanhar a resolução de exercícios, de problemas e a apresentação de conteúdos.
- Selecionar toda a informação relevante e apresentá-la à turma.
- Acompanhar o processo ensino-aprendizagem de forma individual e ajustada ao tempo necessário de aprendizagem de cada aluno.
- Planear, organizar e dar feedback dos trabalhos realizados pelos alunos.
- Preparar e conduzir as discussões em sala de aula.
- Ser assíduo e pontual, tentando sempre dar o melhor exemplo.

No desempenho da sua função docente, o professor deverá desenvolver as seguintes competências:

- Responsabilidade.
- Resiliência.
- Capacidade de comunicação.
- Capacidade de análise crítica.
- Competências digitais.

Ferramentas e recursos

- Programa da disciplina de Economia.
- Roteiro e calendarização das aulas e atividades.
- Computador, acesso à internet e projetor.
- Software digital.
- Manual da disciplina e caderno diário.

Pessoas e lugares

As aulas terão lugar na sala de aula indicada no horário dos alunos e o professor usará preferencialmente o e-mail institucional para comunicar e disponibilizar material e informação relevante.

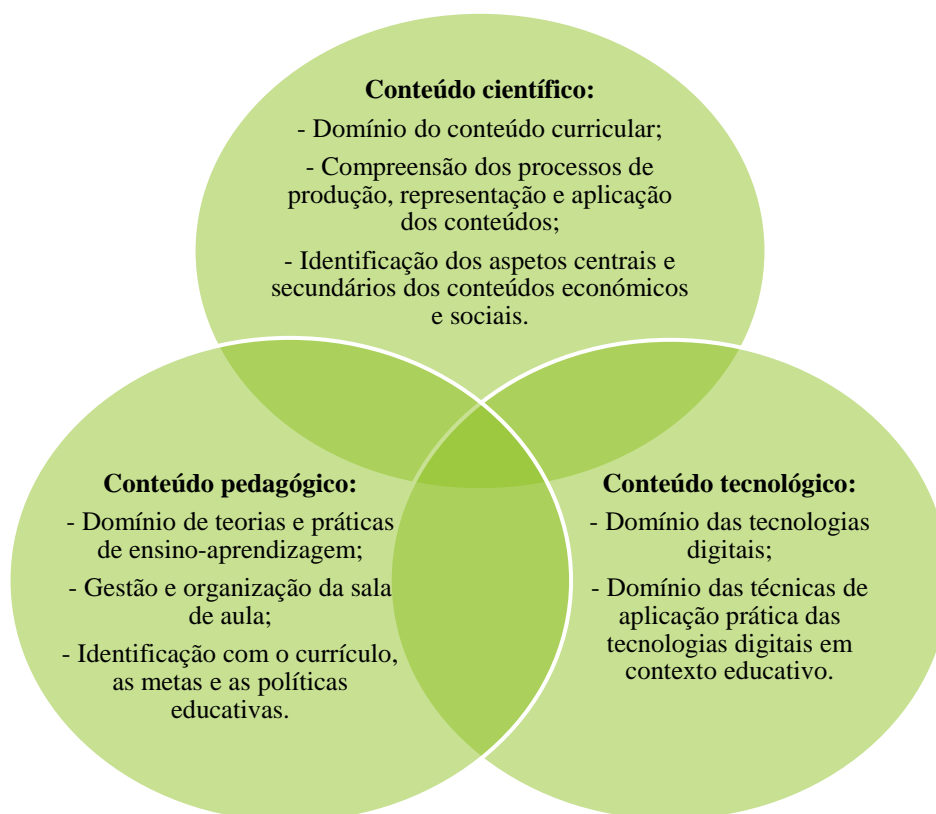
Tempos

O desenvolvimento do módulo decorrerá ao longo de 27 aulas de 50 minutos, onde serão realizados trabalhos de grupo, discussões, análise de documentos, fichas de trabalho e apresentações. Tendo em conta que os conteúdos do módulo 7 apresentam uma forte interligação entre si, fará sentido ir fazendo pequenas sínteses e construindo pontes para o tópico seguinte no final de cada tema. Numa das últimas aulas cada grupo apresentará o seu trabalho final à turma.

Avaliação

A avaliação ao longo do módulo será predominantemente formativa. Contudo, o trabalho de grupo e a apresentação do mesmo terão ponderação na nota final.

Modelo TPACK



Narrativa do cenário de aprendizagem

Este cenário foi pensado para a disciplina de Economia dos cursos profissionais de nível secundário, numa perspetiva mais prática e envolvendo a utilização das tecnologias digitais.

Aquilo que se pretende com as discussões em sala de aula, a análise de documentos e o trabalho de grupo, para além de desenvolver o espírito crítico, a capacidade de comunicação, a cooperação e a autonomia, não é apenas levar o tema aos alunos, mas sim envolvê-los no mesmo, tentar que sejam os próprios estudantes a estabelecer relações entre causas e consequências, a identificar e padronizar desigualdades, a perceber a dinâmica dos ciclos económicos, a reconhecer a importância do desenvolvimento humano e sustentável, a compreender a singularidade dos desequilíbrios económicos e sociais e a relacionarem-se com os valores sociais no geral. Não se pretende formar fundamentalistas de qualquer tipo, mas apenas jovens responsáveis, conscientes e informados, que, ao crescerem, contribuam de forma ativa para o desenvolvimento e sustentabilidade da sua comunidade.

| Plano da Prática de Ensino Supervisionada (10 aulas) | | | | | | |
|--|---|--|--|---|--|--|
| Curso: Técnico de Secretariado | | Disciplina: Economia | | | Ano: 2º | |
| Unidade Letiva: Crescimento, desenvolvimento e flutuações da atividade económica | | | | | | |
| Fio Condutor: Relacionar o conceito de crescimento económico com o de desenvolvimento e conhecer as suas implicações e limitações, para entender a necessidade de um desenvolvimento humano e sustentável. | | | | | | |
| Conteúdos | Competências centrais | Objetivos | Métodos/k Estratégias | Recursos | Calendarização | Avaliação |
| 7. Crescimento, desenvolvimento e flutuações da atividade económica 7.3. Crescimento económico moderno 7.4. Ciclos de crescimento económico | Usar os conceitos económicos para compreender e decodificar a realidade económica mundial reconhecendo a crescente desigualdade entre os países e a sua interdependência Reconhecer os limites do crescimento económico na atualidade Analisar a evolução do crescimento económico. | Analisar situações de crescimento económico sem desenvolvimento Explicar fatores de crescimento económico Identificar características dos países desenvolvidos associadas ao crescimento económico moderno Identificar as fases dos ciclos económicos | Aplicação dos métodos expositivo, interrogativo e ativo, com enfoque neste último Discussão de temas económicos em sala de aula Visualização e análise de vídeos adequados aos conteúdos programáticos Leitura e análise de artigos de jornal Trabalhos de grupo | Computador, projetor e acesso à Internet Caderno diário Ficha de trabalho Guiões de exploração e de trabalho Microsoft Word Microsoft PowerPoint PORDATA Netflix | Total: 10 aulas de 50 minutos 3 aulas de 50 minutos 1 aula de 50 minutos | Avaliação diagnóstica: Ficha de trabalho Avaliação formativa: Observação do comportamento e desempenho dos alunos. Registo das observações em grelhas próprias. Avaliação sumativa: Apresentação do trabalho de grupo final |

| | | | | | | |
|---|--|---|--|--|------------------------------|--|
| <p>7.5. Desenvolvimento humano e sustentável</p> | <p>Reconhecer as desigualdades nos rendimentos como geradoras de situações de pobreza e exclusão social</p> <p>Argumentar sobre a necessidade de um desenvolvimento humano e sustentável no contexto atual</p> | <p>Indicar limites ao crescimento económico</p> <p>Relacionar crescimento económico e desenvolvimento humano</p> <p>Identificar desigualdades a nível mundial</p> <p>Distinguir pobreza de exclusão social</p> <p>Constatar a existência de situações de pobreza e exclusão social nos países desenvolvidos</p> | <p>Pesquisas</p> <p>Análise de gráficos e tabelas</p> <p>Construção de materiais didáticos em suporte digital</p> <p>Apresentações</p> <p>Realização de fichas de trabalho</p> <p>Reflexões críticas individuais</p> | | <p>6 aulas de 50 minutos</p> | |
|---|--|---|--|--|------------------------------|--|

| | | | | | | |
|---|--|---|--|--|--|--|
| | | Relacionar modos de vida e sustentabilidade | | | | |
| | | Justificar a necessidade de um desenvolvimento humano e sustentável no contexto atual | | | | |
| Competências Gerais | | | | | | |
| No domínio dos conhecimentos | | | No domínio dos comportamentos e atitudes | | | |
| <ul style="list-style-type: none"> • Compreende conceitos económicos. • Reconhece a aplicação prática de conceitos económicos. • Articula coerentemente fenómenos económicos e sociais. • Compreende a necessidade de um desenvolvimento humano e sustentável • Utiliza corretamente a terminologia económica. • Analisa corretamente indicadores, gráficos e tabelas de natureza económica. • Utiliza as tecnologias digitais como facilitadoras do seu trabalho. | | | <ul style="list-style-type: none"> • Participa de forma construtiva nas atividades desenvolvidas na sala de aula. • Desenvolve o espírito crítico e a capacidade de argumentação. • Desenvolve a autonomia e a criatividade. • Elabora trabalhos de grupo num espírito de cooperação. • Analisa documentos de natureza distinta (textos, vídeos, tabelas, gráficos, etc.). • Desenvolve o gosto pela utilização das tecnologias digitais na preparação dos seus trabalhos. • Desenvolve a capacidade de comunicação oral e escrita. | | | |

| Matriz de Conteúdos e Objetivos | | | | | | | |
|--|----------|----------------------|------------|---------|----------|---------|---------|
| Curso: Técnico de Secretariado | | Disciplina: Economia | | | | Ano: 2º | |
| Unidade Letiva: Crescimento, desenvolvimento e flutuações da atividade económica | | | | | | | |
| Objetivos Conteúdos | Conhecer | Compreender | Sintetizar | Aplicar | Analisar | Criar | Avaliar |
| Fatores de crescimento económico moderno | X | X | X | | | | |
| Caraterísticas dos países desenvolvidos associadas ao crescimento económico | X | X | X | | X | | |
| Noção e fases do ciclo de crescimento económico | X | X | | X | | | |
| Limites ao crescimento económico | X | X | X | X | X | | |
| Desigualdades de desenvolvimento: pobreza e exclusão social | X | X | X | X | X | X | X |
| Noção e importância do desenvolvimento humano e sustentável | X | X | X | X | X | X | X |

| Plano de aula 1 | | | | | | | |
|---|--|---|---|--------------|---|--|--|
| Curso: Técnico de Secretariado | | Ano: 2º | | | Turma: 2E | | |
| Disciplina: Economia | | Unidade Letiva: Crescimento, desenvolvimento e flutuações da atividade económica. | | | Subunidade: Crescimento económico moderno. | | |
| Aula nº 56 | | Data: 28/02/2020 | | | | | |
| Sumário: Ficha de trabalho. Introdução ao crescimento económico moderno. | | | | | | | |
| Conteúdos | Objetivos | Competências específicas | Atividades | Tempo (min.) | Métodos/ Estratégias | Recursos | Avaliação |
| 7. Crescimento, desenvolvimento e flutuações da atividade económica 7.3. Crescimento económico moderno | Promover a utilização das TIC em contexto de sala de aula | Pesquisa e seleciona informação na internet | Sumário | 5 | Método expositivo: Apresentação da atividade e esclarecimento de dúvidas. | Computador, projetor e acesso à Internet | Avaliação diagnóstica: Ficha de trabalho. |
| | Desenvolver competências de pesquisa e seleção de informação | Compreende o conceito de crescimento económico moderno | Apresentação da atividade e formação dos grupos de trabalho | 5 | | Microsoft Word | |
| | Desenvolver competências de trabalho em cooperação | Demonstra espírito de cooperação | Ficha de trabalho | 10 | Método interrogativo: Ficha de diagnóstico. | Ficha de trabalho | Avaliação formativa: Observação do comportamento e desempenho dos alunos. Registo das observações em grelhas próprias. |
| | Caraterizar o crescimento económico moderno | Identifica fatores de crescimento económico | Pesquisa | 15 | Método ativo: Pesquisa; Discussão em sala de aula. | Caderno diário | |
| | | | Apresentação e discussão das respostas finais | 15 | | | |

| | | | | | | | |
|--|--|--|--|---|--|--|--|
| | <p>Explicar fatores de crescimento económico</p> <p>Identificar características comuns aos países desenvolvidos</p> <p>Reconhecer a existência de ciclos na economia</p> | <p>Distingue características próprias de países desenvolvidos</p> <p>Reconhece a existência de ciclos económicos</p> | | | | | |
| Desenvolvimento da aula | | | | Elementos para avaliação | | | |
| <ol style="list-style-type: none"> 1. Sumário. 2. Apresentação oral da atividade e formação de pequenos grupos de trabalho (2 a 3 pessoas). 3. Primeiro, os alunos devem, em grupo e sem consulta, tentar responder às perguntas da ficha de trabalho num ficheiro Word (cada grupo tem à disposição um computador). 4. Depois, cada grupo pode aceder à internet e confirmar, completar, ou corrigir as suas próprias respostas. 5. Por último, as respostas serão apresentadas, oralmente, para toda a turma, podendo haver ainda lugar a correções. Todo o processo é acompanhado pelo professor, que apoia nas dúvidas e oferece sugestões e orientações. | | | | <ul style="list-style-type: none"> • Capacidade de pesquisa e seleção de informação. • Compreensão de conceitos económicos. • Capacidade de relacionar conceitos teóricos com exemplos reais. • Espírito de cooperação. • Espírito crítico. • Atitudes e valores. | | | |
| | | | | Diferenciação pedagógica | | | |
| | | | | <ul style="list-style-type: none"> • É prestado um apoio diferenciado em função das especificidades dos alunos. | | | |

| Plano de aula 2 | | | | | | | |
|---|--|---|---|--------------|--|--|--|
| Curso: Técnico de Secretariado | | Ano: 2º | | | Turma: 2E | | |
| Disciplina: Economia | | Unidade Letiva: Crescimento, desenvolvimento e flutuações da atividade económica. | | | Subunidades: Crescimento económico moderno; Ciclos de crescimento económico. | | |
| Aulas nº 57 e 58 | | Data: 03/03/2020 | | | | | |
| Sumário: Fatores de crescimento económico. Caraterísticas dos países desenvolvidos associadas ao crescimento económico. Noção e fases dos ciclos económicos. Discussão assente em exemplos reais. | | | | | | | |
| Conteúdos | Objetivos | Competências específicas | Atividades | Tempo (min.) | Métodos/ Estratégias | Recursos | Avaliação |
| 7. Crescimento, desenvolvimento e flutuações da atividade económica 7.3. Crescimento económico moderno 7.4. Ciclos de crescimento económico | Promover a participação | Mostra capacidade de argumentação e espírito crítico | Sumário | 5 | Método expositivo: Apresentação de conteúdos e síntese final. | Computador, projetor e acesso à Internet | Avaliação formativa: Observação do comportamento e desempenho dos alunos. Registo das observações em grelhas próprias. |
| | Promover a capacidade de argumentação e contra-argumentação | Respeita as opiniões dos outros | Apresentação de conteúdos com recurso ao PowerPoint e ao site PORDATA | 15 | | Microsoft PowerPoint | |
| | Desenvolver o espírito crítico | Expõe com clareza as suas próprias opiniões | Discussão orientada com apresentação de exemplos reais | 60 | Método Demonstrativo: Pesquisa de dados | Google Chrome | |
| | Identificar fatores de crescimento económico em exemplos reais | Identifica fatores de crescimento económico na realidade | Síntese final | 10 | Método ativo: Discussão em sala de aula. | PORDATA | |
| | Distinguir diferentes níveis de desenvolvimento dos | | Esclarecimento de dúvidas | 10 | | Caderno diário | |
| | | | | | | | |

| | | | | | | | |
|---|---|--|--|--|--|--|--|
| | países pelas suas caraterísticas | Distingue países desenvolvidos de países em desenvolvimento | | | | | |
| | Analisar a dinâmica dos ciclos económicos | Identifica as diferentes fases do ciclo económico | | | | | |
| Desenvolvimento da aula | | | Elementos para avaliação | | | | |
| <ol style="list-style-type: none">1. Sumário.2. Breves momentos de apresentação alternados com momentos de discussão de casos reais exemplificativos da aplicação prática dos conceitos teóricos a abordar.3. No final de cada momento de discussão será feita uma síntese esquemática de todos os conteúdos abordados, no sentido de organizar e enquadrar a informação.4. Esclarecimento de dúvidas. | | | <ul style="list-style-type: none">• Compreensão de conceitos económicos.• Capacidade de relacionar conceitos teóricos com exemplos reais.• Capacidade de interpretar dados estatísticos.• Participação.• Espírito crítico.• Atitudes e valores. | | | | |
| | | | Diferenciação pedagógica | | | | |
| | | | <ul style="list-style-type: none">• É prestado um apoio diferenciado em função das especificidades dos alunos. | | | | |
| <p>Nota: Nas aulas de discussão é difícil prever o nível de participação dos alunos, pelo que se o mesmo não corresponder ao desejável, a solução passará por uma utilização mais abrangente do método interrogativo.</p> | | | | | | | |

| Plano de aula 3 | | | | | | | |
|--|---|---|--|--------------|--|--|---|
| Curso: Técnico de Secretariado | | Ano: 2º | | | Turma: 2E | | |
| Disciplina: Economia | | Unidade Letiva: Crescimento, desenvolvimento e flutuações da atividade económica. | | | Subunidades: Crescimento económico moderno; Ciclos de crescimento económico; Desenvolvimento humano e sustentável. | | |
| Aula nº 59 | | Data: 06/03/2020 | | | | | |
| Sumário: Leitura e interpretação do artigo do jornal Público: “A Economia contra os limites da terra: o decrescimento sustentável é a solução”. Criação de um texto de opinião. | | | | | | | |
| Conteúdos | Objetivos | Competências específicas | Atividades | Tempo (min.) | Métodos/ Estratégias | Recursos | Avaliação |
| 7. Crescimento, desenvolvimento e flutuações da atividade económica 7.3. Crescimento económico moderno 7.4. Ciclos de crescimento económico 7.5. Desenvolvimento humano e sustentável | Promover a utilização das TIC | Utiliza as TIC com autonomia | Sumário | 5 | Método expositivo: Apresentação e enquadramento da atividade. Método ativo: Redação de um texto crítico com base no artigo tratado na aula. | Computador, projetor e acesso à Internet Microsoft Word Caderno diário | Avaliação formativa: Observação do comportamento e desempenho dos alunos. Registo das observações em grelhas próprias. |
| | Promover o envolvimento dos alunos nos temas da unidade | Demonstra espírito crítico | Apresentação da atividade e enquadramento do artigo escolhido nos conteúdos da unidade | 5 | | | |
| | Desenvolver a criatividade e o espírito crítico | Escreve de forma coerente e compreensível | Leitura individual do artigo | 10 | | | |
| | Desenvolver a capacidade de escrita | Aplica conceitos económicos da unidade na análise de materiais autênticos | Esclarecimento de dúvidas e breve discussão | 5 | | | |
| | Promover a autonomia | Estabelece relações entre | | | | | |

| | Reconhecer a interligação entre os conteúdos abordados | crescimento e desenvolvimento económico Reconhece a relação entre economia e recursos naturais Demonstra autonomia | Redação de um texto crítico de reflexão sobre o artigo lido Apresentação do guião do trabalho de grupo final | 20 5 | | | |
|---|--|--|---|--|--|--|--|
| Desenvolvimento da aula | | | | Elementos para avaliação | | | |
| <ol style="list-style-type: none"> 1. Sumário. 2. Apresentação da atividade a desenvolver. 3. Breve introdução ao artigo a analisar. 4. Leitura individual do artigo. 5. Esclarecimento de eventuais dúvidas decorrentes da leitura do artigo em análise e breve discussão. 6. Redação de um texto crítico, de carácter reflexivo, tendo por base o artigo lido. 7. Entrega e apresentação do guião do trabalho de grupo final, a apresentar no dia 13 de março. | | | | <ul style="list-style-type: none"> • Compreensão de conceitos económicos. • Capacidade de relacionar conceitos teóricos com exemplos reais. • Capacidade de argumentação. • Capacidade de comunicação escrita. • Espírito crítico. • Autonomia. • Atitudes e valores. | | | |
| | | | | Diferenciação pedagógica | | | |
| | | | | <ul style="list-style-type: none"> • É prestado um apoio diferenciado em função das especificidades dos alunos. | | | |

| Plano de aula 4 | | | | | | | |
|--|---|---|--|--------------|--|--|--|
| Curso: Técnico de Secretariado | | Ano: 2º | | | Turma: 2E | | |
| Disciplina: Economia | | Unidade Letiva: Crescimento, desenvolvimento e flutuações da atividade económica. | | | Subunidade: Desenvolvimento humano e sustentável. | | |
| Aula nº 60 e 61 | | Data: 10/03/2020 | | | | | |
| Sumário: O desenvolvimento humano e sustentável: importância, limites e desigualdades. Debate. | | | | | | | |
| Conteúdos | Objetivos | Competências específicas | Atividades | Tempo (min.) | Métodos/ Estratégias | Recursos | Avaliação |
| 7. Crescimento, desenvolvimento e flutuações da atividade económica 7.5. Desenvolvimento humano e sustentável | Promover a participação | Mostra capacidade de argumentação e espírito crítico | Sumário | 5 | Método Expositivo: Apresentação de conteúdos relacionados com o desenvolvimento humano e sustentável. Método Ativo: Debate. | Computador, projetor e acesso à Internet | Avaliação formativa: Observação do comportamento e desempenho dos alunos. Registo das observações em grelhas próprias. |
| | Promover o envolvimento dos alunos nos temas da unidade | | Apresentação de conteúdos | 30 | | | |
| | Promover a capacidade de argumentação e contra-argumentação | Respeita as opiniões dos outros | Esclarecimento de dúvidas | 5 | | | |
| | | Expõe com clareza as suas próprias opiniões | Preparação do debate | 10 | | | |
| | Desenvolver o espírito crítico | | Reconhece a necessidade de um desenvolvimento humano e sustentável no contexto atual | Debate | | 40 | |
| | | Síntese final | | 10 | | | |
| | Reconhecer a necessidade de um desenvolvimento | | | | | | |

| | humano e sustentável no contexto atual | Apresenta soluções criativas e adequadas para promover o desenvolvimento humano e sustentável na comunidade | | | | | |
|--|--|---|--|--|--|--|--|
| | Identificar limites ao crescimento | | | | | | |
| | Relacionar o meio escolar com a comunidade | | | | | | |
| Desenvolvimento da aula | | | Elementos para avaliação | | | | |
| <ol style="list-style-type: none"> 1. Sumário. 2. Exposição de um conjunto de conteúdos relacionados com o desenvolvimento humano e sustentável. 3. Esclarecimento de todas as eventuais dúvidas ou questões relacionadas com os conteúdos expostos 4. Formação dos grupos parlamentares e preparação do debate. 5. Debate. 6. Síntese final das ideias apresentadas pelos alunos. | | | <ul style="list-style-type: none"> • Compreensão de conceitos económicos e sociais, em particular os relacionados com o desenvolvimento humano e sustentável. • Capacidade de relacionar conceitos teóricos com exemplos reais. • Capacidade de argumentação e contra-argumentação. • Capacidade de comunicação. • Criatividade. • Espírito crítico. • Participação. • Atitudes e valores. | | | | |
| | | | Diferenciação pedagógica | | | | |
| | | | <ul style="list-style-type: none"> • É prestado um apoio diferenciado em função das especificidades dos alunos. | | | | |

| Plano de aula 5 | | | | | | | |
|---|---|--|--|--------------|--|--|--|
| Curso: Técnico de Secretariado | | Ano: 2º | | | Turma: 2E | | |
| Disciplina: Economia | | Unidade Letiva: Crescimento, desenvolvimento e flutuações da atividade económica. | | | Subunidade: Desenvolvimento humano e sustentável. | | |
| Aula nº 62, 63 e 64 Data: 11/03/2020 | | | | | | | |
| Sumário: Visionamento do documentário “Chocolate amargo”. Guião de exploração do documentário. Preparação do trabalho de grupo. | | | | | | | |
| Conteúdos | Objetivos | Competências específicas | Atividades | Tempo (min.) | Métodos/ Estratégias | Recursos | Avaliação |
| 7. Crescimento, desenvolvimento e flutuações da atividade económica 7.5. Desenvolvimento humano e sustentável | Promover a utilização das TIC | Utiliza as TIC com autonomia | Sumário | 5 | Método expositivo: Documentário. | Computador, projetor e acesso à Internet | Avaliação formativa: Observação do comportamento e desempenho dos alunos. Registo das observações em grelhas próprias. |
| | Promover o envolvimento dos alunos nos temas da unidade | Reconhece a necessidade de um desenvolvimento humano e sustentável no contexto atual | Visionamento de documentário | 50 | Método interrogativo: Guião de exploração. | Netflix | |
| | Reforçar a necessidade de um desenvolvimento humano e sustentável | Identifica desigualdades | Preenchimento do guião de exploração do documentário | 45 | Método demonstrativo: Demonstração prática de alguns princípios básicos para preparar apresentações em contexto académico. | Microsoft Word | |
| | Reconhecer desigualdades | Distingue pobreza de exclusão social | Preparação da apresentação final em grupo | 50 | | Microsoft PowerPoint | |
| | Identificar situações de pobreza e exclusão social | Reconhece limites ao crescimento económico | | | | Caderno diário | |
| | | | | | | | |

| | Desenvolver a criatividade | Estabelece relações coerentes entre a teoria e a realidade | | | Método ativo: Preparação da apresentação; Discussão em sala de aula. | | |
|--|---|--|--|---|---|--|--|
| | Desenvolver a capacidade de escrita e interpretação | Demonstra capacidade de cooperação | | | | | |
| | Promover a autonomia | | | | | | |
| Desenvolvimento da aula | | | | Elementos para avaliação | | | |
| <ol style="list-style-type: none"> 1. Sumário 2. Visionamento de documentário. 3. Preenchimento do guião de exploração do documentário “Chocolate Amargo”, episódio 5 da temporada 2 da série “Podre (Rotten no original)”, em exibição no Netflix. 4. Discussão assente no guião de exploração do documentário. 5. Preparação dos trabalhos finais a apresentar na próxima aula por cada grupo. O professor tratará assim diretamente com todos os grupos durante a preparação do trabalho, esclarecendo dúvidas e oferecendo orientações e indicações sobre princípios básicos de como deve ser preparada uma apresentação académica. | | | | <ul style="list-style-type: none"> • Compreensão de conceitos económicos e sociais. • Capacidade de relacionar conceitos teóricos com exemplos reais. • Capacidade de pesquisa e seleção de informação. • Capacidade de comunicação escrita. • Autonomia. • Cooperação. • Espírito crítico. • Atitudes e valores. | | | |
| | | | | Diferenciação pedagógica | | | |
| | | | | <ul style="list-style-type: none"> • É prestado um apoio diferenciado em função das especificidades dos alunos. | | | |

| Plano de aula 6 | | | | | | | |
|---|---|---|--------------------------|--------------|--|--|---|
| Curso: Técnico de Secretariado | | Ano: 2º | | | Turma: 2E | | |
| Disciplina: Economia | | Unidade Letiva: Crescimento, desenvolvimento e flutuações da atividade económica. | | | Subunidades: Crescimento económico moderno; Ciclos de crescimento económico; Desenvolvimento humano e sustentável. | | |
| Aula nº 65 | | Data: 13/03/2020 | | | | | |
| Sumário: Apresentação dos trabalhos de grupo. Autoavaliação. | | | | | | | |
| Conteúdos | Objetivos | Competências específicas | Atividades | Tempo (min.) | Métodos/ Estratégias | Recursos | Avaliação |
| 7. Crescimento, desenvolvimento e flutuações da atividade económica | Promover a utilização das TIC | Utiliza as TIC para facilitar e melhorar o seu trabalho | Sumário | 5 | Método ativo: Apresentações criadas e apresentadas pelos alunos. | Computador, projetor e acesso à Internet | Avaliação formativa: Observação do comportamento e desempenho dos alunos. Registo das observações em grelhas próprias; Autoavaliação. |
| 7.3. Crescimento económico moderno | Promover o envolvimento dos alunos nos temas da unidade | Demonstra espírito crítico | Apresentações dos alunos | 40 | | Microsoft PowerPoint | |
| 7.4. Ciclos de crescimento económico | Desenvolver a criatividade e o espírito crítico | Demonstra conhecimento do tema apresentado | Autoavaliação | 5 | | Caderno diário | |
| 7.5. Desenvolvimento humano e sustentável | Desenvolver a capacidade de comunicação | Comunica de forma adequada e clara | | | | | |
| | Promover uma aprendizagem cooperativa | Demonstra capacidade de cooperação | | | | | |

| | Promover a autonomia | Demonstra autonomia | | | | | em função dos critérios descritos no guião do trabalho de grupo. |
|--|--|--|--|--|--|--|--|
| | Promover a capacidade de gestão do tempo | Gere eficazmente o tempo disponibilizado para a realização do trabalho e para a consequente apresentação | | | | | |
| Desenvolvimento da aula | | | | Elementos para avaliação | | | |
| <ol style="list-style-type: none"> 1. Sumário. 2. Apresentações dos trabalhos de grupo desenvolvidos pelos alunos, incluindo eventuais questões e comentários finais dos colegas e/ou do professor. 3. Autoavaliação. | | | | <ul style="list-style-type: none"> • Compreensão de conceitos económicos e sociais. • Capacidade de relacionar conceitos teóricos com exemplos reais. • Capacidade de argumentação. • Capacidade de comunicação. • Espírito crítico. • Atitudes e valores. | | | |
| | | | | Diferenciação pedagógica | | | |
| | | | | <ul style="list-style-type: none"> • As eventuais questões e os comentários finais às apresentações terão em conta as especificidades dos alunos. | | | |

Grelha de observação das aulas lecionadas

| Nº | Nome | Aula nº 56 | | | Aulas nº 57 e 58 | | | Aula nº 59 | | |
|------------------|------|----------------|------------|-----------|--------------------------|------------------|--------------|---------------|------------------|---------|
| | | Pesquisa | Cooperação | Autonomia | Participação construtiva | Análise de dados | Argumentação | Interpretação | Espírito Crítico | Escrita |
| 1 | | | | | | | | | | |
| 2 | | | | | | | | | | |
| 3 | | | | | | | | | | |
| 4 | | | | | | | | | | |
| 5 | | | | | | | | | | |
| 6 | | | | | | | | | | |
| 7 | | | | | | | | | | |
| 8 | | | | | | | | | | |
| 9 | | | | | | | | | | |
| 10 | | | | | | | | | | |
| 11 | | | | | | | | | | |
| 12 | | | | | | | | | | |
| 13 | | | | | | | | | | |
| Observações: | | | | | | | | | | |
| I = Insuficiente | | S = Suficiente | | B = Bom | | MB = Muito Bom | | E = Excelente | | |

| Nº | Nome | Aulas nº 60 e 61 | | | Aulas nº 62, 63 e 64 | | | Aula nº 65 | | |
|------------------|------|--------------------------|--------------|-----------------------|--------------------------|------------------|------------|---------------|------------|---------------|
| | | Participação construtiva | Argumentação | Respeito pelos outros | Participação construtiva | Análise do vídeo | Cooperação | Comunicação | Cooperação | Autoavaliação |
| 1 | | | | | | | | | | |
| 2 | | | | | | | | | | |
| 3 | | | | | | | | | | |
| 4 | | | | | | | | | | |
| 5 | | | | | | | | | | |
| 6 | | | | | | | | | | |
| 7 | | | | | | | | | | |
| 8 | | | | | | | | | | |
| 9 | | | | | | | | | | |
| 10 | | | | | | | | | | |
| 11 | | | | | | | | | | |
| 12 | | | | | | | | | | |
| 13 | | | | | | | | | | |
| Observações: | | | | | | | | | | |
| I = Insuficiente | | S = Suficiente | | B = Bom | | MB = Muito Bom | | E = Excelente | | |

Grelha de avaliação do trabalho de grupo final

| Nº | Nome | Domínio dos conteúdos | Comunicação | Cuidado na apresentação | Adequação das escolhas | Gestão do tempo | Atitudes e valores | Nota final |
|----|------|-----------------------|-------------|-------------------------|------------------------|-----------------|--------------------|------------|
| 1 | | | | | | | | |
| 2 | | | | | | | | |
| 3 | | | | | | | | |
| 4 | | | | | | | | |
| 5 | | | | | | | | |
| 6 | | | | | | | | |
| 7 | | | | | | | | |
| 8 | | | | | | | | |
| 9 | | | | | | | | |
| 10 | | | | | | | | |
| 11 | | | | | | | | |
| 12 | | | | | | | | |
| 13 | | | | | | | | |

Observações:

Avaliação quantitativa de 0 a 20 valores, em números inteiros. O valor da nota é considerado negativo quando inferior a 10. Para a nota final as atitudes e valores têm uma ponderação de 25%, os restantes critérios de avaliação do trabalho têm uma ponderação de 15%.

Autoavaliação

Curso: Técnico de Secretariado

Disciplina: Economia

Ano: 2º

Turma: 2E

Nº de aluno:

Nome:

Preenche a tabela seguinte de acordo com o teu desempenho na disciplina, de forma sincera, colocando um (x) no espaço a que corresponde a tua avaliação:

| | Nunca | Raramente | Algumas vezes | Muitas vezes | Sempre |
|---|-------|-----------|---------------|--------------|--------|
| Participei ativamente e de forma construtiva nas atividades. | | | | | |
| Cumpri as tarefas propostas em tempo útil. | | | | | |
| Demonstrei espírito crítico e capacidade de argumentação. | | | | | |
| Trabalhei em grupo num espírito de cooperação. | | | | | |
| Exprimi-me com clareza e correção, oralmente e por escrito. | | | | | |
| Fui capaz de pesquisar e seleccionar informação. | | | | | |
| Fui capaz de aplicar conceitos económicos. | | | | | |
| Utilizei as tecnologias digitais para facilitar o meu trabalho. | | | | | |
| Expus as minhas dúvidas. | | | | | |
| Esforcei-me por ultrapassar as dificuldades. | | | | | |

Obrigado.

Diário de Campo da Prática de Ensino Supervisionada

Escola Secundária Dr. Francisco Fernandes Lopes

Fevereiro/2020 – abril/2020

| Data | Descrição | Reflexões |
|-----------|--|--|
| 11/2/2020 | <p><u>Observação de duas aulas.</u> Nestas duas aulas introduziu-se o módulo 7 do programa de Economia do Ensino Profissional.</p> <p>A professora expôs, com recurso ao PowerPoint, a noção de crescimento e os seus principais indicadores. Tentou depois que os alunos conseguissem distinguir crescimento de desenvolvimento e apresentou para o efeito alguns exemplos bem elucidativos. Em conjunto, conseguiu-se chegar à noção de desenvolvimento e vincar as principais diferenças entre este e o crescimento, que é um dos principais objetivos deste ponto do programa. Foi sempre sendo dado um reforço positivo a todas as participações dos alunos.</p> <p>A apresentação em PowerPoint era simples e muito fácil de seguir.</p> <p>O comportamento da turma foi bom, portanto, no fundo, seguiu o registo do que já tinha observado nas aulas assistidas e lecionadas no 1º período, no âmbito da disciplina de Introdução à Prática Profissional III. Para isto, na minha opinião, muito contribui a relação que a professora cooperante conseguiu estabelecer com os alunos.</p> <p>No final da aula, a professora reservou algum tempo para fazer uma síntese dos conteúdos.</p> | <p>Revejo-me em muitas das práticas que a professora adota nas suas aulas. Concorde inteiramente com os constantes incentivos à participação dos alunos e com o reforço positivo que é dado a todas as intervenções, incluindo, claro, as menos conseguidas. Concorde igualmente com a necessidade de, sempre que possível, se fazer uma síntese dos conteúdos abordados.</p> <p>Aprecio particularmente a relação de proximidade, sem exageros, que a professora consegue manter com os alunos. Um exemplo disso foi o facto de ter assistido mais do que uma vez a alguns alunos da turma, antes ou depois da aula, solicitarem a ajuda da professora em questões extra disciplina. Num desses casos, a maior parte da turma juntou-se para pedir à professora que os ajudasse a preparar uma proposta que pretendiam apresentar à direção, no âmbito de um concurso anual que põe ao dispor dos alunos uma verba para o melhoramento das condições da escola.</p> |

| | | |
|-------------------------|---|--|
| <p>12/2/2020</p> | <p><u>Reunião do Departamento de Ciências Sociais do agrupamento de escolas Dr. Francisco Fernandes Lopes.</u> Fui convidado para a referida reunião pela professora cooperante, com a devida permissão da diretora de departamento, que me recebeu de forma espetacular. A professora achou que seria uma experiência interessante, iniciativa que eu só posso agradecer. De facto, foi.</p> <p>Não me vou alongar sobre os temas tratados na reunião, pois não sei até que ponto podem, ou não, ser confidenciais. Refiro apenas que o encontro decorreu calmamente, que o programa foi cumprido, que fui apresentado pela diretora aos presentes e que fui muito bem recebido por todos os professores.</p> | |
| <p>14/2/2020</p> | <p><u>Observação de uma aula.</u> Nesta aula foram entregues os testes realizados no final da unidade 6 do programa da disciplina.</p> <p>A maioria dos alunos da turma mostra alguma dificuldade em lidar com os testes, o que fica bem patente nas notas.</p> <p>Preocupou-me o facto de, na generalidade, as notas serem baixas, mas a professora cooperante explicou-me que a avaliação é muito diversificada, e que os testes têm uma ponderação na nota final mais baixa do que eu supunha.</p> <p>A professora utiliza o teste de uma forma interessante. Os alunos fazem o teste, que decorre sem consulta, como normalmente acontece, após o que a professora os corrige e entrega. Até aqui nada de novo. A novidade, para mim,</p> | <p>A forma como a professora trabalha o teste obriga os alunos a reverem os conteúdos pelo menos duas vezes, uma enquanto estudam para o teste e outra quando o corrigem, o que me parece interessante e positivo. Para mais, o facto de a correção ter ponderação na nota final é também uma ajuda aos alunos, desde que se interessem em aproveitá-la.</p> <p>A diversidade de elementos de avaliação é importante em todas as turmas. Numa lógica de inclusão e equidade isso parece-me evidente. Porém, nas turmas em que os desempenhos nos métodos considerados mais tradicionais, em concreto as fichas de avaliação sumativa, acabam por ser consecutivamente e de forma geral menos bem conseguidos, essa diversidade na avaliação é um fator</p> |

| | | |
|------------------|---|--|
| | <p>foi o facto de os alunos, depois de o receberem, terem a oportunidade de corrigir as respostas erradas e incompletas por si próprios. Essa correção feita pelo aluno é novamente avaliada e também tem ponderação, embora menor, na avaliação sumativa.</p> <p>Após a entrega dos testes, iniciou-se a abordagem aos indicadores de desenvolvimento simples. Esta parte da aula foi essencialmente expositiva. A apresentação que serviu de suporte à aula foi feita com recurso ao PowerPoint.</p> <p>O comportamento da turma foi de certa forma apático até ao final da aula, a que não é alheio o resultado que a maioria dos alunos obteve no teste escrito.</p> | absolutamente determinante para o sucesso escolar. Reforcei essa opinião. |
| 18/2/2020 | <p><u>Observação de duas aulas.</u> Nestas aulas aprofundou-se o tema dos indicadores do desenvolvimento, em particular os compostos. Fundamentalmente, a professora utilizou o método expositivo e o interrogativo. Utilizou ainda o método demonstrativo na resolução de alguns exercícios práticos, a título de exemplo, para que os alunos compreendessem a dinâmica dos indicadores.</p> <p>A turma mostrou-se bastante participativa. É justo dizer que, por norma, quando se solicita a sua participação todos eles o fazem de forma construtiva, mas nesta aula surpreendeu-me que os próprios alunos tomassem com tanta frequência a iniciativa de participar. Até porque o tema (indicadores do desenvolvimento) à partida não suscitaria tanto as discussões orais em torno dos conteúdos. Talvez a justificação</p> | <p>A abordagem a este tema, tendo em conta as características da turma, foi mais teórica do que prática, e a verdade é que funcionou. Foi, talvez, a aula em que os alunos mais participaram de forma espontânea.</p> <p>O facto de a professora conhecer a turma permite-lhe definir com melhor precisão o tipo de abordagem que deve adotar em função dos conteúdos a lecionar. Nem sempre a abordagem mais óbvia é a que melhor funciona. Para mim, foi a grande lição desta aula.</p> <p>Os alunos foram unânimes nalgumas das suas respostas ao questionário que lhes entreguei no final da aula. Por exemplo, todos afirmam preferir aulas ativas, todos elegeram o trabalho de grupo como o momento avaliativo de eleição e todos</p> |

| | | |
|------------------|--|--|
| | <p>se encontre também na necessidade de melhorar as notas, em função dos fracos resultados conseguidos no teste recebido na aula anterior, mas a verdade é que os níveis de participação foram realmente assinaláveis.</p> <p>Nesta altura, por razões alheias à nossa vontade, ainda estava por definir se eu começaria a lecionar as aulas no dia 28 de fevereiro, imediatamente após a paragem letiva do carnaval, ou apenas no dia 3 de março. Assim, ficámos de confirmar em definitivo a data de início da prática de ensino supervisionada propriamente dita na sexta-feira seguinte, sendo que os conteúdos a lecionar já estavam definidos.</p> <p>No final da aula, os alunos preencheram um questionário elaborado por mim, com o objetivo de perceber que tipo de aulas e metodologias de ensino-aprendizagem os alunos admitiam preferir. Os resultados desse questionário foram, no mínimo, interessantes.</p> | consideram importante a utilização nas aulas das tecnologias digitais. |
| 21/2/2020 | <p>Em virtude de uma reunião interescolar, que teve lugar fora do concelho de Olhão, a professora cooperante não deu aula.</p> <p>Falámos telefonicamente mais tarde para coordenar as datas e os conteúdos a lecionar. Nessa ocasião ficou definitivamente estabelecido que lecionaria os conteúdos restantes da unidade 7 do programa de Economia, num total de 10 aulas, no período de 28 de fevereiro a 13 de março.</p> <p>Na semana de 16 a 20 de março a professora faria o teste e a</p> | |

| | | |
|------------------|---|--|
| | <p>correção do mesmo, tendo ficado igualmente acordado que eu não participaria nesse momento de avaliação sumativa.</p> <p>Na última semana de aulas estavam planeadas diversas atividades que envolveriam todos os alunos da escola, as chamadas “Francisquíadas”. Razão pela qual as aulas não decorreriam em contexto de sala, nem em função dos conteúdos da disciplina, mas sim de acordo com a participação dos alunos e professores nessas mesmas atividades.</p> | |
| 28/2/2020 | <p><u>Uma aula lecionada.</u> Depois de lido o sumário, foi entregue aos alunos uma ficha de trabalho, em formato digital, a qual seria resolvida em pequenos grupos e em várias fases. Primeiro, cada grupo respondeu, sem consulta, às questões que a compunham. Depois, tiveram oportunidade de utilizar os computadores com acesso à internet (um por grupo) para confirmar, corrigir ou alterar as suas respostas. Por fim, os alunos leram em voz alta algumas das suas respostas para discussão geral.</p> <p>Acompanhei todo o processo, do início ao fim, o que me permitiu ir avaliando as respostas dos alunos durante as várias fases de resolução.</p> <p>Pedi para resolverem primeiro a ficha sem consulta para que pudesse fazer uma análise diagnóstica dos conhecimentos dos alunos, da sua capacidade de interpretação e também de comunicação escrita. Preferi que o fizessem em grupo para que pudessem cooperar na partilha de conhecimentos.</p> | <p>Os alunos já me conheciam, não só das observações, mas em especial das aulas por mim lecionadas no 1º período, ainda no âmbito de IPP III, por isso foi fácil o entrosamento.</p> <p>A aula decorreu exatamente da forma que estava planeada, o que foi ótimo, embora tenham surgido mais dificuldades nas pesquisas do que eu supunha, em especial na definição dos critérios de procura de informação relevante.</p> <p>Depois da correção final, todos afirmaram ter ficado esclarecidos, embora eu não esteja assim tão seguro disso. No entanto, esta aula serviu essencialmente de introdução aos temas, portanto, haverá tempo para aprofundar conhecimentos.</p> <p>Sinceramente, avaliando pela forma como decorreu a aula, continuo convencido de que foi uma boa forma de iniciar a abordagem aos conteúdos a lecionar. O que pretendi foi identificá-los, desde logo, com os temas a tratar nas próximas aulas, ainda que de modo superficial, e,</p> |

| | | |
|--|--|--|
| | <p>A ficha foi previamente (enquanto escreviam o sumário) enviada, em formato Word, para o e-mail institucional de cada um dos alunos. Foi esta a forma que acordámos para envio de fichas, questionários, apresentações e o que mais fosse necessário. Assim os alunos podem mais facilmente alterar as suas respostas, podem guardar os ficheiros na sua pasta da escola, podem enviá-los para si próprios para estudar em casa e podem ainda, quando lhes é solicitado, enviá-los de volta para mim. Criei para o efeito um e-mail próprio para estas aulas, para que nada fosse pessoal no processo.</p> <p>Se tivesse acontecido alguma falha com os computadores, ou com o acesso à internet, a ficha seria impressa na reprografia da escola e distribuída em folhas A4 pelos alunos. Nesse caso, a pesquisa, ou seria realizada com recurso aos telemóveis dos alunos, se possível, ou não aconteceria por falta de meios.</p> <p>Fui lendo as respostas dadas e fazendo observações. No final, fui eu que selecionei os grupos que leriam em voz alta as suas respostas para cada uma das perguntas. Todos os grupos tiveram oportunidade de contribuir com as suas respostas. Desta forma, e porque já as conhecia, pretendi seleccionar aquelas que providenciariam uma discussão mais orientada no sentido que entendi que seria o conveniente para finalizar a aula. Conseguiu-se, para todas as questões, encontrar uma resposta completa em conjunto.</p> | <p>em simultâneo, fazer uma avaliação diagnóstica a cada um dos alunos, sem que o encarassem como tal. Penso que foi conseguido.</p> |
|--|--|--|

| | | |
|------------------------|---|---|
| <p>3/3/2020</p> | <p><u>Duas aulas lecionadas.</u> Depois do sumário, iniciei uma breve apresentação da aula e do site PORDATA, seguida de uma curta exposição de conteúdos, para transmitir aos alunos, em forma de síntese, alguns conceitos gerais. Aquilo que pretendo é usar preferencialmente o método ativo, pelo que, ao longo destas e das próximas aulas, recorrerei ao método expositivo apenas para apresentar atividades, esclarecer dúvidas ou fazer breves sínteses dos conteúdos.</p> <p>Na minha opinião, a maioria dos conceitos económicos tratados nesta unidade são mais fáceis de perceber observando casos concretos. Para mais, sendo a Economia uma ciência social que está presente em todos os dias das nossas vidas, nas grandes e nas pequenas coisas, fazia sentido que os exemplos apresentados para facilitar a aprendizagem fossem reais e tão próximos dos alunos quanto possível. Assim, optei por adotar como exemplo Portugal.</p> <p>Com recurso direto ao site PORDATA, os alunos fizeram uso de tabelas e gráficos com a evolução do tipo de produtos exportados por Portugal ao longo das últimas décadas, com a evolução do PIB nacional nos últimos anos, com a alteração de parceiros comerciais ao longo do tempo, entre outros, para compreender conceitos como os principais fatores de crescimento económico, as características dos países desenvolvidos e os ciclos económicos, através de uma discussão em sala de aula orientada pelo professor, intercalada com breves sínteses.</p> | <p>Conheci a PORDATA durante o Mestrado em Ensino, numa aula em que o propósito foi exclusivamente esse: apresentar o site. Na altura, pareceu-me uma excelente iniciativa e, depois de aprofundar o meu conhecimento do referido site, não tive quaisquer dúvidas de que, sempre que entendesse oportuno, faria o mesmo com os meus alunos. Esta oportunidade, em função dos temas tratados, pareceu-me vir a propósito.</p> <p>Durante a aula fui alternando discussões assentes em tabelas e gráficos com sínteses expositivas, e parece-me que correu bem. Os alunos aderiram às discussões, mostraram-se muito interessados nos dados e conseguiram, na maioria das vezes, chegar por si próprios às conclusões que eu pretendia, isto é, aos conceitos que compõem o programa da disciplina para esta unidade.</p> <p>Reforcei a minha opinião de que o uso de exemplos reais e atuais, nesta disciplina, é fundamental para que os alunos percebam o real alcance da mesma e se interessem pelos conteúdos.</p> <p>O comportamento, o respeito pela opinião dos outros e a participação da turma, de um modo geral, nesta aula foram excelentes. A turma é pequena, os alunos respeitam-se, sabem estar e já estão à vontade comigo, como tal, quando os temas lhes interessam a discussão flui sem dificuldades de maior.</p> <p>Pelo que fui percebendo, os alunos compreenderam a maioria dos conceitos e as respetivas dinâmicas associadas.</p> |
|------------------------|---|---|

| | | |
|----------|---|---|
| | <p>Optei por usar diretamente o site PORDATA, em vez de copiar tabelas e gráficos para uma folha de PowerPoint, porque, primeiro, entendi que era importante apresentar-lhes o referido site, que me parece uma ferramenta de suporte muito interessante para os ajudar em trabalhos futuros, nesta ou noutras disciplinas. Depois, pareceu-me também que, no processo, os podia ajudar a definir critérios de pesquisa, que foi uma dificuldade geral identificada na última aula.</p> <p>A determinada altura pareceu possível, mas acabámos por não conseguir trocar a aula para a sala dos computadores, a mesma onde decorrem as aulas de sexta-feira, por indisponibilidade da mesma à última hora. Assim, recorremos ao único computador da sala, o da secretária do professor, e ao projetor. Em alguns momentos, por ser eu a conduzir a pesquisa e os alunos apenas observarem, o método em uso pareceu mais demonstrativo do que ativo, mas a discussão que os exemplos geraram acabou por compensar a falta de recursos necessários a que cada um fosse introduzindo os dados de pesquisa por si próprio.</p> | <p>Não sei até que ponto o facto de só termos um computador não contribuiu para aumentar os níveis de atenção e concentração dos alunos nos temas em discussão. Talvez se tenha perdido numa parte para se ganhar noutra. Não sei, a verdade é que a discussão correu muito bem.</p> |
| 6/3/2020 | <p><u>Uma aula lecionada.</u> Depois do sumário e de cada um dos alunos ter ligado o computador que lhe correspondia (um por grupo), indiquei-lhes o endereço do artigo do jornal “Público” que pretendia que analisassem. O artigo não era longo, pelo que entendi que cerca de dez minutos seriam suficientes para uma leitura atenta do mesmo.</p> <p>Quando todos terminaram, disponibilizei-me para clarificar todos os termos ou expressões que</p> | <p>Sou apologista do uso de materiais autênticos adequados em Economia para reforçar a ligação entre a teoria e a realidade. Tentei que o artigo escolhido os fizesse pensar na Economia de uma forma mais social, mais qualitativa, de modo a introduzir o último ponto do programa: o desenvolvimento humano e sustentável.</p> |

| | | |
|-----------|--|--|
| | <p>lhes tivessem suscitado dúvidas, que foram alguns. Depois dos esclarecimentos e de discutirmos alguns minutos sobre a posição dos alunos em relação ao que tinham lido, foi-lhes pedido que escrevessem em grupo durante a aula, num ficheiro Word, uma breve reflexão crítica (mínimo de 100 palavras), com base no artigo, mas defendendo o seu ponto de vista, e que a enviassem através do seu e-mail institucional para o e-mail que lhes disponibilizei. Li as reflexões mais tarde, em casa, e dei feedback a todos os alunos.</p> <p>No final da aula, enviei e apresentei aos alunos o guião do trabalho de grupo final e permiti-lhes que formassem os grupos, num máximo de 3 e mínimo de 2 elementos. Apontei a composição dos grupos e dei por terminada a aula.</p> | <p>O artigo escolhido revelou-se mais difícil para eles do que supus inicialmente.</p> <p>A maioria dos alunos tem alguma dificuldade em escrever de forma coerente e bem articulada, o que torna difícil, por vezes, perceber com clareza as suas ideias.</p> |
| 10/3/2020 | <p><u>Duas aulas lecionadas.</u> Depois do sumário, voltei a usar a mesma estratégia que tinha usado na terça-feira anterior para trabalhar os conteúdos, ou seja, alternei momentos de discussão com momentos de síntese, usando como suporte uma apresentação em PowerPoint. Voltou a correr bem.</p> <p>Como dispunha de duas horas, aproveitei o final da primeira aula para, depois de me certificar que não subsistiam dúvidas sobre os conteúdos abordados, introduzir e preparar o debate que pretendia desenvolver na segunda aula. Preparei os grupos parlamentares, dividindo a turma em três: os ecologistas, os socialistas e os economistas, pedindo a cada um que defendesse um ponto de vista diferente sobre um problema</p> | <p>A abordagem aos conteúdos levada a cabo na primeira aula parece-me a mais adequada às características da turma.</p> <p>A simulação de debate, na minha opinião, não se revelou uma estratégia de sucesso neste caso concreto. Já suspeitava que pudesse ser assim, pelo pouco que fui conhecendo da turma e pelo que fui conversando com a professora cooperante, mas, ainda assim, entendemos que valia a pena tentar. Contava que me surpreendessem pela positiva, o que não veio a acontecer. Para funcionar, creio eu, a primeira coisa a fazer seria tentar mudar a opinião da turma em relação a este tipo de iniciativas. Torceram o nariz desde o início.</p> |

| | | |
|--|---|--|
| | <p>identificado no concelho de Olhão. Depois da divisão dos grupos, fizemos um levantamento de problemas locais que se adequassem ao propósito (eu tinha preparado alguns, mas os alunos sugeriram vários outros e achei que era preferível valorizá-los, pelo que optei pelos deles, embora alguns coincidissem com os que já estavam previstos) e estabelecemos a agenda do debate. Durante o intervalo os elementos de cada grupo tinham tempo para partilhar algumas ideias sobre os temas a tratar, se assim o entendessem.</p> <p>Depois do intervalo iniciou-se o debate, utilizando os temas em agenda como guião para que cada grupo expusesse o seu ponto de vista, de acordo com a sua ideologia, como se de uma assembleia municipal se tratasse. Idealmente, no final chegaríamos, para cada ponto em debate, a uma conclusão sobre a melhor forma de resolver o problema, mas não era forçoso que assim fosse. De facto, isso aconteceu muito poucas vezes.</p> <p>O comportamento dos alunos no segundo tempo de aula foi apático, forçando-me a solicitar intervenções inúmeras vezes, pois não o faziam espontaneamente, como é desejável numa simulação com estas características.</p> <p>Tentei, para tentar motivar o interesse e a participação dos alunos no debate, criar uma ligação com a comunidade, para que se sentissem mais próximos dos temas da unidade e aderissem à discussão, mas não fui feliz nesse propósito.</p> | |
|--|---|--|

| | | |
|-----------|---|---|
| | <p>No final fiz uma síntese das ideias debatidas e tentei enquadrá-las nos conteúdos relacionados com o desenvolvimento humano e sustentável.</p> | |
| 11/3/2020 | <p><u>Três aulas lecionadas.</u> Estas foram aulas de recuperação, pois a professora tinha sido obrigada a faltar por força de outros compromissos no início do período letivo. Conseguimos desta feita reservar a sala de computadores, o que facilitou a realização do plano previsto.</p> <p>Inicialmente, o que estava planeado era a apresentação de dois pequenos vídeos e respetivo preenchimento dos guiões de exploração, mas em conversa com a professora cooperante surgiu a ideia de, ao invés, apresentar um documentário relacionado com os temas. Até porque a professora já o tinha feito noutras ocasiões e tinha funcionado bem. Por sinal, os alunos no final de uma das aulas anteriores tinham-me pedido se podiam ver um filme numa destas três sessões de recuperação, embora a sugestão deles estivesse mais relacionada com Hollywood do que com Economia. Então, decidi aceder parcialmente ao pedido dos alunos e repensar o meu plano de aula. Nesse sentido, em conjunto com a professora cooperante, selecionei um documentário que nos pareceu adequado, quer pelo tema, quer pela duração.</p> <p>Depois do sumário, foi enviado para os alunos o guião de exploração do documentário, para que pudessem ir tirando notas no sentido de obter respostas mais conseguidas.</p> | <p>Lecionar três aulas seguidas não é uma tarefa fácil. Por alguma razão isso não é habitual nos horários regulares, esta foi uma situação de exceção. Por isso mesmo, acredito que ter alterado o plano de aula foi a melhor solução, embora seja mais fácil dizer isto depois da forma como as aulas decorreram. Não me esqueci de agradecer à professora cooperante pela ajuda no planeamento destas aulas. As sugestões foram preciosas.</p> <p>A turma, na generalidade, é pouco empenhada, mas em compensação exhibe um comportamento quase sempre exemplar, o que facilitou imenso a missão de lecionar três horas seguidas da mesma disciplina à mesma turma, no secundário.</p> <p>Tentei que cada uma das três aulas fosse diferente da anterior, para não perder os alunos para o cansaço. Penso que isso também foi importante para o sucesso das mesmas.</p> <p>O guião de exploração, tal como todos os outros documentos, foi enviado para o e-mail institucional dos alunos, em formato editável (Word). Decidi aproveitar o facto de termos computadores disponíveis na maior parte das nossas aulas para tentar sempre evitar criar apresentações digitais pesadas e enfadonhas que pudessem não favorecer o uso do método ativo.</p> |

| | | |
|--|--|--|
| | <p>Foi então exibido o documentário “chocolate amargo”, que faz um retrato das desigualdades sociais e económicas ao longo do processo de colheita, transformação e comercialização do chocolate, com a duração de 50 minutos. A sessão decorreu sem incidentes a registar.</p> <p>Depois do intervalo, falámos um pouco sobre os problemas sociais retratados no documentário e de que forma estes se enquadravam no que tínhamos vindo a falar ao longo das últimas aulas, após o que se procedeu ao preenchimento do guião de exploração. Tendo em conta que na aula seguinte iam trabalhar em grupo, pareceu-me bem alargar esse espírito de cooperação também a esta atividade, pelo que esta foi realizada pelos mesmos grupos do outro trabalho. Quando terminaram, todos partilharam as suas respostas e aproveitámos para discutir, com base no documentário, alguns problemas sociais atuais.</p> <p>A última das três aulas foi reservada para preparar as apresentações que teriam lugar na próxima aula. O que pretendi com isto foi acompanhar de perto os trabalhos, perceber o caminho que pretendiam seguir e ajudá-los no que entendessem necessário. Penso que foi útil. Os alunos mostraram empenho e, no final desta aula, a maioria dos trabalhos estavam muito próximos de estar terminados. Apenas um grupo estava comparativamente mais atrasado, mas garantiram-me que se juntariam no dia seguinte e que cumpririam o prazo estabelecido.</p> | <p>Acompanhá-los durante uma parte da preparação do trabalho final na última das três aulas foi muito útil para eles, pelo que me pareceu. É facilitador ter a pessoa que nos vai avaliar disponível para tirar as dúvidas ao vivo e a cores no preciso momento em que elas surgem. Esta estratégia foi utilizada pela professora de Currículo e Avaliação, disciplina do primeiro ano do Mestrado em Ensino, e foi uma das que guardei para o futuro.</p> |
|--|--|--|

| | | |
|-------------------------|--|--|
| <p>13/3/2020</p> | <p>Uma aula lecionada. Esta foi realmente uma sexta-feira 13. Foi o dia em que tudo mudou. Soube-se, finalmente, na noite anterior que as escolas encerrariam na semana seguinte, por um período não inferior ao que decorreria até ao final das férias da Páscoa. Em virtude disso e tendo em conta a gravidade da situação sanitária que se vivia já também em Portimão, com origem numa escola, durante a manhã a direção do agrupamento fez saber aos pais que os alunos que decidissem não comparecer às aulas teriam as faltas justificadas. O resultado foi o expectável e compreensível, apareceram apenas dois alunos na aula de Economia, que teve início às 13:30, portanto já depois de se saber que a comparência neste dia era facultativa.</p> <p>Eu e a professora cooperante recebemos os dois alunos, falámos com eles sobre a situação que o país atravessa, descansámo-los quanto às notas, pois só não tinham faltado a Economia com receio de serem prejudicados na avaliação, visto que esta era a aula reservada para as apresentações, que, refira-se, como é óbvio não aconteceram.</p> <p>Enviámos os alunos para casa ainda antes do tempo de aula chegar ao fim, pedimos-lhes que avisassem os colegas, através do grupo de WhatsApp da turma, para não se preocuparem, pois a forma da avaliação seria revista e ninguém sairia prejudicado, e demos por terminada a minha prática letiva, ficando apenas em suspenso a avaliação dos trabalhos, que ficou dependente da evolução do estado do país.</p> | <p>Foi uma pena que a minha prática de ensino terminasse desta forma, mas antes assim que de forma dramática. Sou completamente a favor da decisão do governo e das medidas que a escola adotou no seguimento da mesma.</p> <p>Gostei imenso da turma e foi um prazer trabalhar sob a supervisão da professora cooperante, que foi incansável no apoio. Levo desta experiência muitos ensinamentos que pretendo pôr em prática enquanto professor.</p> |
|-------------------------|--|--|

| | | |
|-----------|---|---|
| 31/3/2020 | <p><u>Reunião de turma de final do 2º período.</u> Não pude, ao contrário do que estava acordado com a professora cooperante desde o início da prática, marcar presença na reunião dos professores da turma 2E, porque esta decorreu por videoconferência, através de canais institucionais aos quais eu não tenho acesso.</p> <p>Para além do mais, em virtude do momento singular que o país atravessa, havia nesta altura ainda muitas incertezas quanto à avaliação no 2º período e à forma como decorreria o 3º período. Os professores tinham justificadas preocupações, algumas de carácter mais particular, e, como tal, poderia causar um certo constrangimento que alguém externo e desconhecido da maioria presenciasse reuniões, de carácter privado, neste contexto especial.</p> <p>Falei mais tarde com a professora por telefone e combinámos encontrar uma forma alternativa de avaliar o trabalho final dos alunos, que substituísse a apresentação do trabalho à turma, pois começava a ser evidente a fraca probabilidade de as aulas serem retomadas de modo presencial.</p> | |
| 14/4/2020 | <p><u>1ª sessão síncrona.</u> Visto que as aulas presenciais não serão retomadas neste ano letivo, foi necessário repensar a forma como a avaliação do trabalho de grupo final seria feita. Assim, será avaliado o documento criado com recurso ao Microsoft PowerPoint que todos prepararam e, no lugar da apresentação que seria feita à turma, foi solicitado aos alunos uma pequena reflexão individual</p> | <p>As circunstâncias têm obrigado os professores a adotar novos métodos e a reinventarem-se quase todos os dias. Presumo que, para alguns, possa não estar a ser fácil, mas acho que no fim todos ganharão com isso. A professora cooperante tem facilidade em lidar com as tecnologias digitais, o que foi ótimo para os alunos, pois nem todos têm o mesmo à vontade.</p> |

| | | |
|------------------|---|--|
| | <p>sobre o trabalho realizado. Esta reformulação da avaliação foi pensada em conjunto com a professora cooperante, através de uma conversa telefónica.</p> <p>Assim sendo, embora por esta altura já fosse suposto ter terminado a prática letiva, dadas as circunstâncias foi necessário apresentar aos alunos esta alteração ao guião do trabalho, o que teve, logicamente, que ser feito através de meios de comunicação online. Neste caso concreto através do Google Meet, a plataforma que a escola elegeu para as aulas à distância.</p> | <p>A principal dificuldade esteve no caso de uma aluna que não possui computador individual, mas como é dona de um bem equipado smartphone, resolveu-se tudo por essa via.</p> |
| 15/4/2020 | <p><u>Autoavaliação.</u> Enviei para os alunos, por e-mail, a grelha de autoavaliação, para que a preenchessem e a voltassem a enviar ao remetente.</p> | |
| 30/4/2020 | <p><u>Avaliação.</u> Após analisar os trabalhos enviados pelos alunos e preencher a respetiva grelha de avaliação dos mesmos, enviei para a professora cooperante a minha avaliação final.</p> <p>Todos os grupos entregaram o trabalho dentro do prazo.</p> <p>Os trabalhos foram, de grosso modo, ao encontro do que era pedido. Três deles destacaram-se muito pela positiva e nenhum foi avaliado negativamente. Foi notório que pesquisaram sobre os conteúdos e que tiveram algum cuidado na construção da apresentação. As reflexões mostram que se conseguiram relacionar com os temas.</p> <p>No geral, a turma merece-me uma avaliação claramente positiva.</p> | <p>Acredito que o trabalho de grupo foi uma forma motivadora de os fazer trabalhar sobre os conteúdos e justa de os avaliar.</p> <p>Na minha opinião, só há um senão, os alunos podem focar-se apenas no tema do seu trabalho, deixando os demais para segundo plano. Claro que isto faz com que aprofundem o conhecimento de um dos temas, o que é bom, mas também com que por vezes desdenhem os outros.</p> |

| | | |
|------------------------|---|--|
| <p>8/5/2020</p> | <p><u>Aula simulada à distância.</u> A proposta passava por mostrar um trecho de uma das aulas por mim já lecionadas, sendo que os alunos desta aula à distância seriam os meus colegas de mestrado e alguns dos professores do mesmo. Resumindo, a missão era, como eu a entendi, conseguir adaptar uma parte de uma das minhas aulas a um contexto diferente.</p> <p>Como o tema do meu relatório é o Método Ativo, considerei que seria incoerente limitar-me a fazer uma exposição de conteúdos, até porque tentei durante a minha prática utilizar apresentações tão curtas quanto possível.</p> <p>Também não me pareceu que fizesse muito sentido que, numa aula deste género, ou seja, simulada e à distância, pedisse a professores e colegas que realizassem a grande maioria das atividades que pedi aos alunos reais, como produzir trabalhos em grupo, realizar pesquisas ou seguir guiões de trabalho.</p> <p>Talvez fosse possível levar a cabo, neste contexto, a simulação de uma assembleia municipal, embora com grupos fictícios, que tentei pôr em prática numa das minhas aulas, se, em vez de formar grupos, tentasse atribuir os papéis individualmente. Mas só a explicação do que se pretendia levaria algum tempo e apenas dispunha de 30 minutos. Para além de que um debate deste género requer alguma preparação por parte dos alunos e, ou seria eu a dá-la, ou teria que conseguir certificar-me de que já a possuíam, o que poderia demorar ainda mais tempo</p> | <p>O contexto era especial, é certo, mas a abordagem foi errada. Fiz uma má leitura do que se pretendia, expus-me em demasia à vontade dos “alunos”, sem que tivesse armas para a influenciar, e não fui feliz na introdução que fiz ao tema, a começar pela forma como introduzi o artigo e iniciei a discussão.</p> <p>Explicando melhor, antes da aula eu estava absolutamente convicto que, tendo em conta os temas escolhidos, a participação estava assegurada (confesso que agora nem eu entendo o que me levou a pensar isso). Assim, o meu papel seria dar um reforço positivo a todos e orientar a discussão no sentido que pretendia. Durante o processo era suposto apontar mentalmente as ideias chave discutidas para as resumir no fim.</p> <p>Percebi cedo que a participação não seria a que eu supunha, mas não a consegui promover, apenas porque não estava devidamente preparado para lidar com a situação. Numa turma real, este erro de planeamento seria mais facilmente remediado, pois, na falta de participação, poderia tentar estimulá-la solicitando diretamente intervenções, ou, ao perceber que a discussão não daria os frutos desejados naquele dia, decidir então passar imediatamente para a redação do texto que na aula real se seguiu à discussão, ou ainda ser eu próprio a mostrar-lhes as possibilidades que poderiam seguir, mas nesta ocasião, em função das escolhas que fiz e da falta de preparação de alternativas ao que tinha como um dado adquirido, acabei por perder o sentido da discussão.</p> |
|------------------------|---|--|

| | | |
|--|---|---|
| | <p>Pesando os prós e os contras, a atividade que mais se parecia adequar, de entre as que tinha utilizado, era a discussão em sala de aula baseada num artigo de jornal, embora desta feita numa sala virtual. Ainda assim, o problema mantinha-se: era necessário fornecer aos “alunos”, ainda que bem informados, os conceitos que pretendia debater, ou a discussão não faria qualquer sentido. Teria que arranjar forma de os integrar no contexto sem embarcar em exposições longas e centradas em diapositivos, pois o que pretendia realmente era mostrar o Método Ativo, o tema do meu relatório.</p> <p>No final de todas estas reflexões acabei mesmo por optar pela discussão, utilizando o mesmo artigo da aula já lecionada, embora seguindo um guião diferente. Pensei que seria uma boa ideia utilizar a atual crise sanitária, por ser um assunto que a todos nos toca e de que estamos bem informados, para cativar a atenção, o interesse e a decorrente participação dos envolvidos e podermos assim passar uns minutos mais agradáveis a trocar opiniões, numa altura em que o confinamento obrigou à suspensão das aulas presenciais.</p> <p>Depois de uma breve introdução em que tentei fazer um enquadramento da aula, fiz um também breve resumo do artigo e dei início ao debate. O mesmo não seguiu o caminho que pretendia, não cativou o interesse da generalidade dos “alunos” e não se chegou a qualquer conclusão digna desse nome, ou seja, falhou rotundamente.</p> | <p>O planeamento é fundamental ao trabalho docente, de forma a tentar nunca perder o controlo perante qualquer eventualidade.</p> <p>As expetativas devem ser sempre tão neutras quanto possível. Ou, de outro prisma, até se pode esperar o melhor, desde que se esteja preparado para o pior. A máxima é antiga, espero não me voltar a esquecer dela.</p> <p>Há duas formas de lidar com os erros. A primeira é desistir de tentar fazer mais, proteger-me ao máximo, repudiar a mudança e fazer tudo como sempre foi feito. A outra é aprender com eles, perceber o que correu mal e tentar tomar melhores decisões no futuro.</p> <p>Planeei mal, assentei as minhas escolhas em pressupostos errados e a aula simulada não resultou, mas também foi, por isso mesmo, uma experiência positiva para o futuro.</p> <p>Continuo convicto de que o Método Ativo pode ser o método privilegiado na aprendizagem da Economia.</p> <p>Continuo convicto de que as aulas online são uma possibilidade viável em contextos específicos e usando estratégias adequadas, mas não são comparáveis com as aulas presenciais. Não se trata de ser melhor ou pior, são realidades distintas.</p> |
|--|---|---|

| Ficha de trabalho | | |
|--|----------------|------------------|
| Curso: Técnico de Secretariado | | |
| Disciplina: Economia | Ano: 2º | Turma: 2E |
| Unidade: Crescimento, desenvolvimento e flutuações da atividade económica | | |
| Nº de aluno: | Nome: | |

1. **Distingue desenvolvimento de crescimento económico.**

2. **Qual dos seguintes não é um fator do crescimento económico moderno?**
 - a. O investimento em capital humano
 - b. O investimento em infraestruturas
 - c. O progresso tecnológico
 - d. O aumento do mercado externo

3. **Nos últimos anos é comum ouvir-se falar na retoma da economia portuguesa. O que significa?**

4. **O que entendes por desenvolvimento sustentável?**

Bom trabalho.

| Guião do trabalho de grupo final | | |
|--|----------------|------------------|
| Curso: Técnico de Secretariado | | |
| Disciplina: Economia | Ano: 2º | Turma: 2E |
| Unidade: Crescimento, desenvolvimento e flutuações da atividade económica | | |

Tema: O trabalho deve abordar qualquer uma das subunidades lecionadas pelo professor estagiário, isto é: o crescimento económico moderno, os ciclos de crescimento económico ou o desenvolvimento humano e sustentável.

Objetivo: Relacionar conceitos económicos com a realidade económica e social nacional e/ou internacional.

Metodologia:

- O trabalho consiste na preparação de uma apresentação à turma. Esta deve ser composta por, no mínimo, **5 diapositivos, sem contar com a capa.**
- A apresentação deve estar estruturada seguindo uma lógica de **introdução, desenvolvimento e conclusão**, por esta ordem.
- Depois de escolher o tema, o aluno deve pesquisar **exemplos reais e adequados**, de forma a **explicar como os conteúdos teóricos aprendidos se aplicam na realidade**. Por exemplo, quem optar pelo crescimento económico moderno, pode escolher um país e apresentar as características que fazem dele um país desenvolvido, ou não. Quem optar pelos ciclos económicos, pode explicar as várias fases que a economia portuguesa, ou outra, tem atravessado nas últimas décadas. Quem escolher o desenvolvimento humano e sustentável, pode apresentar casos reais em que o desenvolvimento tem esgotado os recursos naturais, ou em que as desigualdades nos rendimentos geram situações de pobreza ou exclusão social. Isto são apenas sugestões, são livres de escolher e trabalhar o tema e os exemplos da forma que entenderem mais conveniente.

Avaliação: O trabalho final será avaliado **de 0 a 20 pontos**, divididos equitativamente entre: cuidado na apresentação; adequação das escolhas; domínio dos conteúdos; comunicação; e gestão do tempo.

Data da entrega e apresentação: 13 de março

Bom trabalho.

| Guião de exploração do documentário | | |
|--|----------------|------------------------|
| Curso: Técnico de Secretariado | | |
| Disciplina: Economia | Ano: 2º | Turma: 2E |
| Nº de aluno: | Nome: | |
| Unidade: Crescimento, desenvolvimento e flutuações da atividade económica | | |
| Documentário: “Chocolate amargo” | | Origem: Netflix |
| Objetivos de aprendizagem: <ul style="list-style-type: none"> • Relacionar conceitos económicos com problemas sociais; • Aplicar conceitos económicos na análise de casos reais; • Promover o espírito crítico e a reflexão. | | |

Questionário:

Qual o tema principal do documentário?

Em que países se desenrola o documentário?

No teu entender, é justa a repartição de rendimentos na indústria chocolateira? Porquê?

Conseguiste identificar alguns exemplos de pobreza? Quais?

O documentário também fala de corrupção. No teu entender, a corrupção e a pobreza estão relacionadas? Porquê?

De que forma é que os temas tratados no documentário se relacionam com o desenvolvimento humano e sustentável?

Bom trabalho.

| Questionário aos alunos | | |
|---------------------------------------|----------------|------------------|
| Curso: Técnico de Secretariado | | |
| Disciplina: Economia | Ano: 2º | Turma: 2E |
| Nº de aluno: | Nome: | |

1. Gostas da escola onde estudas?

2. Porque optaste pelo Ensino Profissional?

3. Consideras o curso de Técnico de Secretariado uma boa escolha?

4. Pretendes ingressar no Ensino Superior?

5. O que consideras mais importante para o teu sucesso escolar?

6. Quanto tempo reservas para estudar diariamente?

7. Que tipo de aulas preferes: ativas ou expositivas?

8. Que tipo de momentos de avaliação preferes: testes escritos, trabalho de projeto, trabalhos individuais ou trabalhos de grupo?

9. Consideras importante a utilização das tecnologias digitais nas aulas?

Obrigado.



CRESCIMENTO ECONÓMICO MODERNO

Crescimento económico moderno

- **Fatores:**

- Aumento da dimensão dos mercados (interno e externo)
- Investimento de capital (físico e humano)
- Progresso tecnológico

Dimensão dos mercados

Aumento da dimensão do mercado interno

- Acréscimo do número de transações comerciais verificadas dentro do território de um país
 - Aumento do poder de compra dos residentes
 - Crescimento económico

Aumento da dimensão do mercado externo

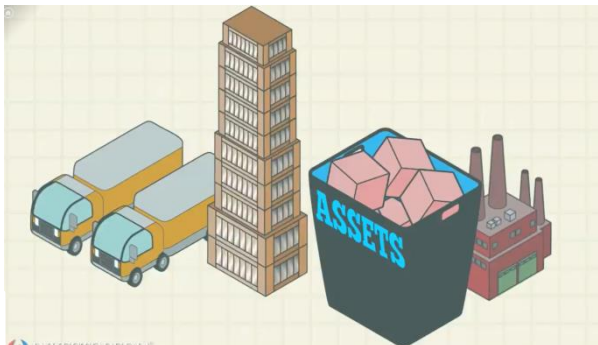
- Uma nova economia à escala mundial fruto da sociedade global e do surgimento de novos mercados.



Investimento de capital

Investimento em capital físico

- Aplicação de recursos em:
 - Infraestruturas
 - Equipamentos
 - Viaturas
 - Melhoria nos processos de fabrico



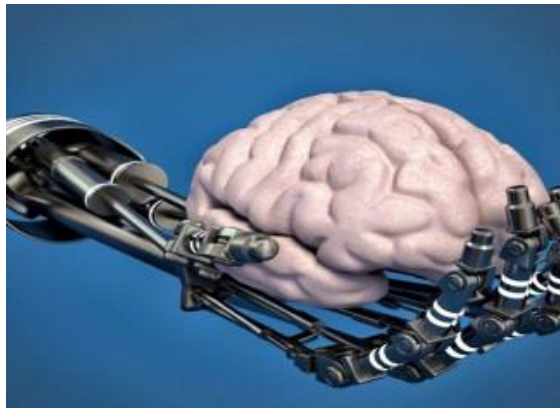
Investimento em capital humano

- Utilização de recursos para que os trabalhadores possam obter mais e melhores conhecimentos e qualificações.



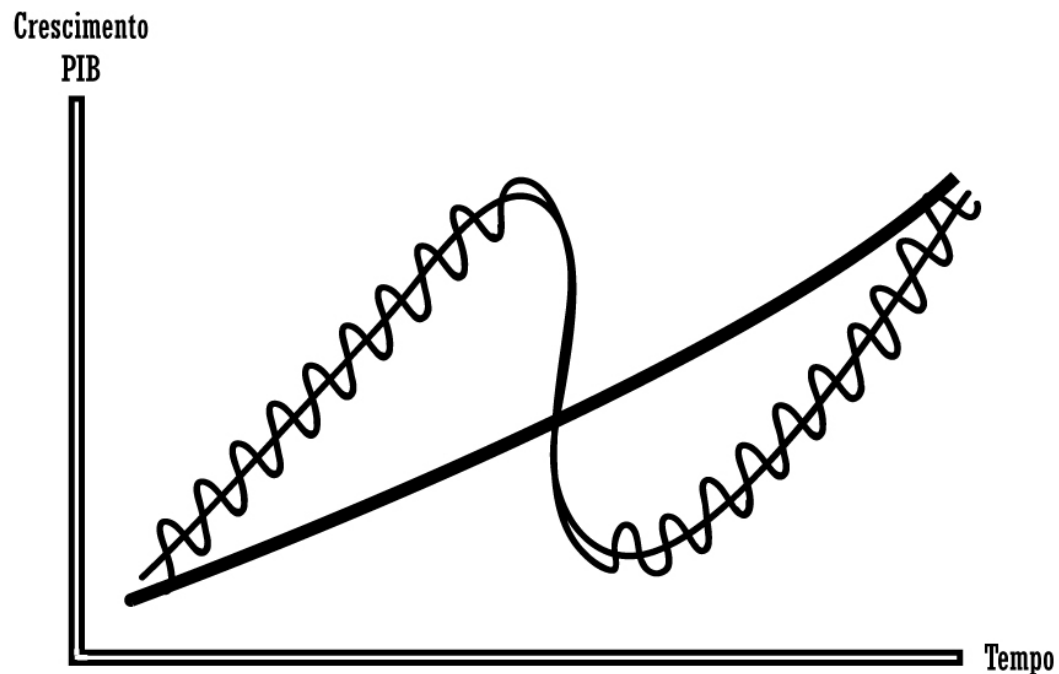
Progresso tecnológico

- Representa a capacidade de inovação
 - No processo de produção
 - Introdução de novos bens/serviços à escala global
 - Reinventar-se permanentemente



Características dos países desenvolvidos associadas ao crescimento económico moderno

- Aumento da produção e da produtividade
- Alteração da estrutura da atividade económica
- Terciarização da economia
- Aumento da dimensão das empresas
- Alterações no papel do estado
- Melhoria do nível de vida

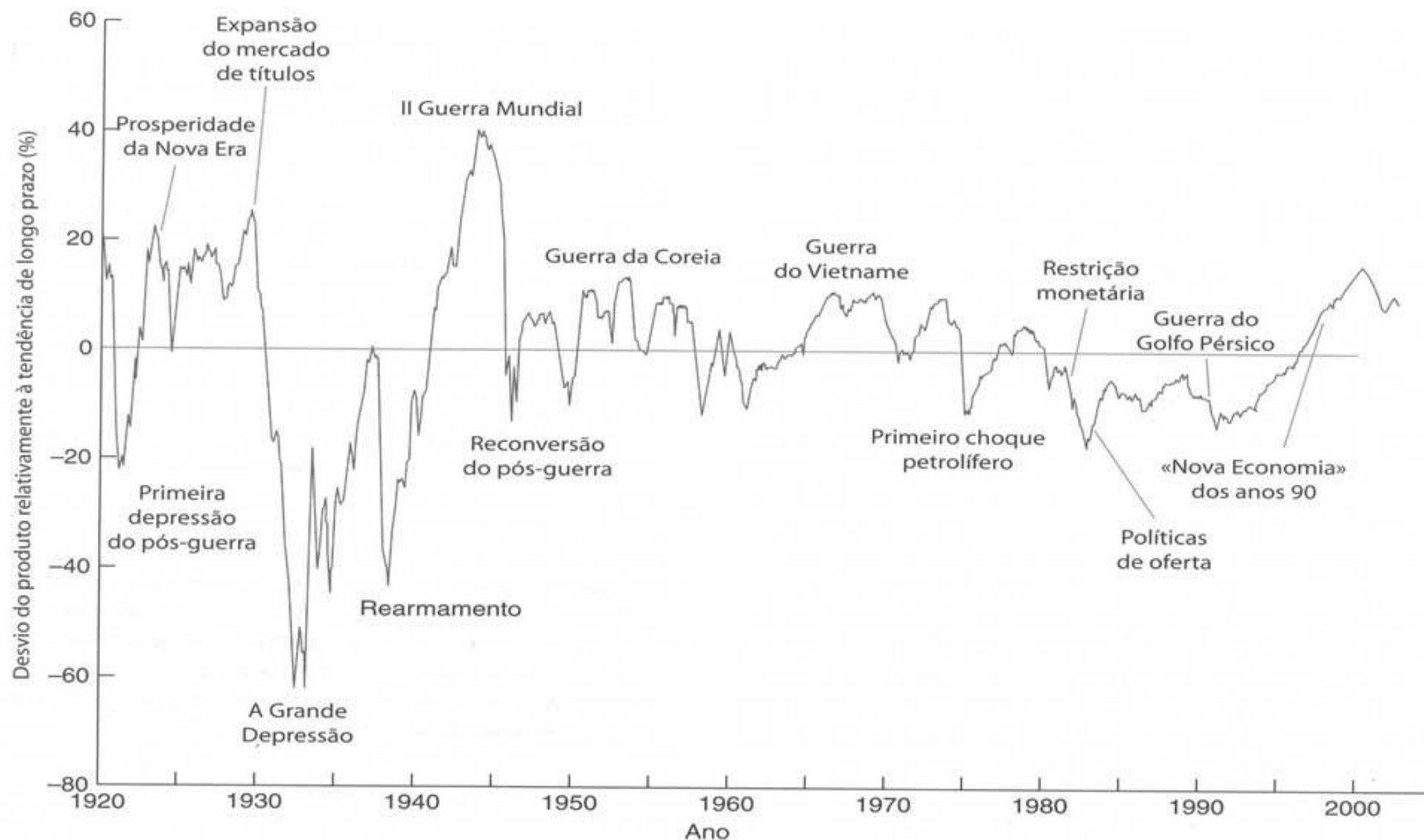


CICLOS DE CRESCIMENTO ECONÓMICO

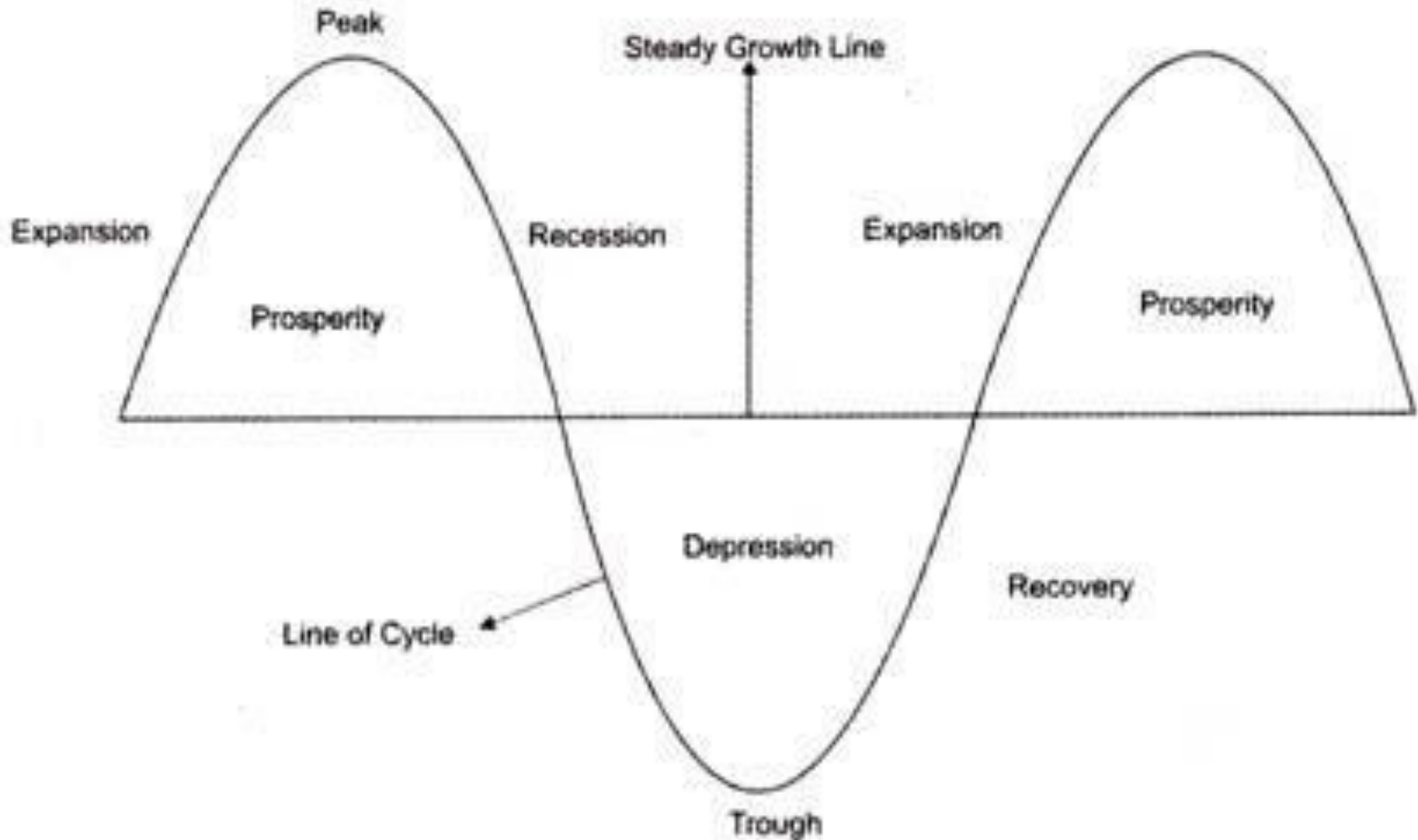
Ciclos de crescimento económico

- São identificados pelas flutuações em termos globais do produto, do rendimento e do emprego
- Duração média habitual entre 2 e 10 anos
- Caraterizados pela expansão ou contração generalizada da maioria dos setores da atividade económica.

Fases dos ciclos económicos



Fases dos ciclos económicos



Fases dos ciclos económicos

- **Recessão** — período de declínio contínuo em termos globais (produto, rendimento, emprego) com duração mínima de 6 meses a 1 ano e que se expande a uma vasta gama de setores de uma dada economia.
 - **Depressão** — é uma recessão em grande escala (intensidade e duração)
- **Expansão** — quando a atividade económica de um país recupera após um período de recessão.



DESENVOLVIMENTO HUMANO SUSTENTÁVEL

Desenvolvimento humano sustentável

- É o desenvolvimento capaz de suprir as necessidades da população mundial actual sem comprometer a capacidade de atender às necessidades das gerações futuras.
- Implica:
 - Opção pela qualidade em detrimento da quantidade
 - Utilização equilibrada do uso de matérias primas
 - Incentivo ao aumento da reutilização e reciclagem
 - ...

Desenvolvimento humano sustentável

Limites ao crescimento económico: problemas ambientais e esgotamento dos recursos naturais

- Efeito de estufa
- Poluição
- Abate florestal
- Esgotamento de recursos energéticos – petróleo
- ...



Desenvolvimento humano sustentável

Países desenvolvidos: situações de pobreza e exclusão social

- **Pobreza** – quando um indivíduo se encontra num patamar de rendimento situado abaixo do rendimento mínimo, que não lhe permite comprar bens essenciais para a sua sobrevivência diária.
 - **Pobreza absoluta**
 - **Pobreza relativa**
- **Exclusão Social** – é o produto de múltiplas privações que impedem os indivíduos ou grupos do exercício pleno da sua cidadania.

Origens da pobreza e da exclusão social

- **Fatores político-sociais** – Corrupção, mau funcionamento do sistema democrático ou a sua inexistência
- **Fatores económicos** – Exploração cíclica dos pobres pelos ricos, má redistribuição governamental da riqueza
- **Fatores socioculturais** – Discriminação social relativa a género, raça ou etnia
- **Fatores naturais** – Desastres naturais ou epidemias
- **Fatores de insegurança** – Guerras, genocídio e crime generalizado